

¿LA ELABORACIÓN DE UNA NUEVA MEMORIA NACIONAL?
LAS REPRESENTACIONES DE LA NACIÓN EN LOS TEXTOS DE HISTORIA DE
COLOMBIA DE 1984 – 1986

SOL ALEJANDRA CALDERÓN PATIÑO

COD: 2031207

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARAMANGA
2011

¿LA ELABORACIÓN DE UNA NUEVA MEMORIA NACIONAL?
LAS REPRESENTACIONES DE LA NACIÓN EN LOS TEXTOS DE HISTORIA DE
COLOMBIA DE 1984 – 1986

SOL ALEJANDRA CALDERÓN PATIÑO
Trabajo de grado para optar al título de: Historiadora

DIRECTOR
ROBERTO SANCHO LARRAÑAGA

CODIRECTOR
FRANCISCO GÓMEZ SILVA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARAMANGA
2011

*A Foción Calderón y María C. Patiño
por ser mi ejemplo de un mundo mejor*

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y a Juan José por todo el apoyo y comprensión.

A Gabriel por ser guía, compañero y amigo.

A Laura por toda la confianza y el cariño.

A Rolando, Cristina, Paola, Johanna, Daniel, Vannesa y Mónica.

A mis profesores por todo el aporte y ejemplo a mi formación.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. EL PROYECTO EDUCATIVO ESTATAL: LA INTEGRALIDAD	63
1.1 LA REFORMA EDUCATIVA DE 1976	69
1.1.1 Antecedentes	70
1.1.2 La Reforma	73
1.1.3 Objetivos	76
1.2 LA NACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	82
1.2.1 La gratuidad de la enseñanza primaria	91
1.2.2 Problemas del sistema educativo	92
2. LA POLÉMICA POR LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA DE COLOMBIA	101
2.1 LA POSICIÓN DE LOS AUTORES	120
2.1.1 Margarita Peña y Carlos Mora	121
2.1.2 Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán	127
2.1.3 Rodolfo Ramón de Roux y la propuesta de Nuestra Historia	130
2.2 LA POSICIÓN DE LA ACADEMIA COLOMBIANA DE HISTORIA	136
2.2.1 Críticas de la Academia a la política educativa	137
2.2.2 La propuesta de la Academia	155
2.2.3 La izquierda se toma la historia	161
2.3 LA POSICIÓN DE LOS HISTORIADORES	165
2.3.1 Censura Velada	165
2.3.2 Una nueva concepción historiográfica	171
3. TRES REPRESENTACIONES SOBRE LA HISTORIA DE COLOMBIA	176
3.1 LOS TEXTOS	176
3.1.1 Historia socioeconómica de Colombia: una representación amplia y descriptiva	177
3.1.2 Historia de Colombia: una visión económica	188

3.1.3 Nuestra Historia: un enfoque de procesos y posibilidades.....	207
3.2 LOS PARATEXTOS.....	222
3.2.1 Descripción física.....	222
3.2.2 Títulos, subtítulos, notas, referencias y blancos	224
3.3 DESARROLLO DE LA CONCEPCIÓN DE HISTORIA EN CADA TEXTO	234
CONCLUSIONES	247
BIBLIOGRAFÍA.....	256
ANEXO	276

RESUMEN

TÍTULO: ¿LA ELABORACIÓN DE UNA NUEVA MEMORIA NACIONAL? LAS REPRESENTACIONES DE LA NACIÓN EN LOS TEXTOS DE HISTORIA DE COLOMBIA DE 1984 – 1986.*

AUTOR: SOL ALEJANDRA CALDERÓN PATIÑO.**

PALABRAS CLAVE: Manual escolar, Memoria, Nación, Polémica.

DESCRIPCIÓN:

En esta investigación se estudió el proyecto de memoria nacional que vehicularon los manuales escolares: “Historia Socioeconómica de Colombia” de Carlos Mora y Margarita Peña, “Historia de Colombia” de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, y “Nuestra Historia. Historia Cercana” de Rodolfo Ramón de Roux, desde una perspectiva de la historia regulada.

De esta manera, se estudió en el primer capítulo el marco legal en el que se desarrollaron los manuales desde 1971 hasta 1986, teniendo en cuenta la legislación sobre enseñanza de la historia y sobre textos escolares; en el segundo, la polémica suscitada por la aparición de los manuales escolares, teniendo en cuenta la posición tanto de la Academia Colombiana de Historia y su oposición a los manuales y a la política educativa, como la posición de los autores y de los nuevos científicos sociales; finalmente en el tercer capítulo se estudiaron los tres manuales desde sus textos y paratextos en donde se manifestaron las representaciones sobre la nación construidas por los autores, así como todos aquellos elementos que hicieron de estos manuales trabajos innovadores o diferentes a los que se venían realizando hasta ese momento; encontrándose así tres visiones diferentes en las que resaltó en el caso de “Historia socioeconómica de Colombia” una representación amplia y descriptiva, en el caso de “Historia de Colombia” una representación económica, y finalmente en “Nuestra Historia. Historia Cercana” una representación de procesos y posibilidades.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Director Roberto Sancho Larrañaga

ABSTRACT

TITLE: THE DEVELOPMENT OF A NEW NATIONAL REPORT? REPRESENTATIONS OF THE NATION IN THE HISTORY TEXTS OF COLOMBIA 1984 to 1986.*

AUTHOR: SOL CALDERON ALEJANDRA PATIÑO **.

KEYWORDS: School Manual, Memory, Nation, Controversy.

DESCRIPTION:

This research project studied the national memory vehicular textbooks: "Socio-Economic History Colombia" by Carlos Mora and Margarita Peña, "History of Colombia" Kalmanovitz Solomon and Silvia Jimena Duzan, and "Our History. Close History "by Rodolfo Ramon de Roux, from a historical perspective regulated.

Thus, we studied the first chapter the legal framework in which the manuals school were developed from 1971 to 1986, taking into account legislation on the teaching of history and textbooks; in the second, the controversy caused by the appearance of textbooks, taking into account the position of both the Colombian Academy of History and opposition to textbooks and educational policy, as the position of the authors and the new social scientists; and finally in the third chapter explores the three manuals from your text and paratext where representations expressed the nation built by the authors as well as all those elements that made these manuals innovative work or different from those that had been done so far, and found three different views in those highlighted in the case of "Socio-economic history of Colombia," a large and descriptive, in the case of "History of Colombia" economic representation, and finally in "Our Story. Close History "a representation of processes and possibilities.

*Degree work

** Faculty of Human Sciences. School of History. Director Roberto Sancho Larrañaga

INTRODUCCIÓN

“Aquí cabe preguntarse cuál puede ser el destino de esta pequeña parcela de sabiduría que les queda a los historiadores en países en los que el cambio social encuentra las resistencias más enconadas y en los que, en medio de las más extremas convulsiones sociales, los esfuerzos por comprender el cambio se señalan como una complicidad con fuerzas oscuras y desestabilizadoras.”

Germán Colmenares

Desde los años sesenta del siglo XX en Colombia, aumentó la producción en el área de las ciencias sociales, principalmente en los estudios de historia económica, social y política, lo que permitió la conformación de una tendencia de pensamiento denominada Nueva Historia. Se trataba de una tendencia seguida por jóvenes investigadores en medio de unas condiciones sociales que permitieron el desarrollo de este tipo de trabajos. *“En primer lugar, la compleja problemática generada por el contradictorio proceso de desarrollo capitalista del país ocasionó importantes cambios en su estructura económica, social y política. Entre los principales cambios podemos citar: el amplio impulso dado a la industrialización, la entrada progresiva de la inversión extranjera, la ampliación del mercado interno, la acelerada urbanización de las principales ciudades del país (Bogotá, Medellín,*

*Barranquilla, entre otras)*¹ y la irrupción de las masas trabajadoras que hacían sentir su presencia y reclamaban su propia identidad.

Como consecuencia de esta situación surgieron preocupaciones intelectuales sobre los problemas económicos, sociales y políticos del contradictorio proceso de desarrollo capitalista; configurándose así dos códigos de valores diferentes: uno tradicional y otro moderno, generando una hibridez que se expresaba también en el plano intelectual.

*"es todavía muy difícil en el país desarrollar un debate que exponga las ideas sustantivas que están en confrontación y que contribuya a una aproximación más cercana a la verdad del devenir histórico. Es frecuente que posiciones independientes sean barnizadas con acusaciones de antisocial, estridente, ideologizante o aun de homosexual y otra serie de ataques personales [...] Es de hacer notar que la mayor parte de los ataques a la posición defendida por los investigadores de la Nueva Historia provienen de la Academia Colombiana de Historia y de algunas personalidades vinculadas, de una u otra manera, al pensamiento historiador tradicional y acérrimas defensoras de la "pureza de la raza" que todo historiador debe exhibir."*²

Esta problemática se reflejó en los esfuerzos de diferentes investigadores por tratar de desentrañar la génesis histórica que dio forma a este contradictorio proceso de desarrollo capitalista; comenzando un proceso de ruptura con las formas

¹ HERNÁN MUÑOZ, Oscar. Salomón Kalmanovitz, Economista: Su aporte al pensamiento económico colombiano. Nariño. Universidad de Nariño, 1994. Pdf. P. 15

² *Ibíd.* P. 17

tradicionales de historiar la realidad heredadas del siglo XIX. Tratando de pasar de la descripción a la explicación, al asegurar que: *“ya nose trata entonces de una Historia, memoria, sino de una Historia científica dotada de un valor cognoscitivo científico”*³.

Por otra parte, la llamada historia académica se caracterizaba por el énfasis en temáticas militares y políticas, acentuando en los periodos del Descubrimiento, la Conquista y la Independencia, y resaltando las biografías de grandes personajes. Escrita por aficionados, por lo general pertenecientes a familias poderosas y a las academias de historia regionales o nacionales que difundían su visión a través de boletines y revistas, y de manera más sencilla en el sistema escolar a través de los manuales. *“Los manuales, en cierto modo, constituían la culminación lógica de su esfuerzo: mediante ellos se cumplía la función formadora de la historia, que debía expresarse en la promoción de valores morales y comportamientos cívicos entre la población.”*⁴ Un ejemplo muy importante de estos textos escolares fue el de José María Henao y Gerardo Arrubla que al igual que otros de su tipo resaltaban por una amplia narración de hechos heroicos de la Conquista, que según explicaban había traído la civilización, la lengua y la religión al país, así como la Independencia en la que se gestó una gran nación, expresada en la narración de cada administración.

Así resultaba importante la posición de la Academia Colombiana de Historia, en tanto que según Germán Colmenares: *“Tradicionalmente, el Ministerio de Educación, con la asesoría de la Academia Colombiana de Historia, ha ejercido un control sobre la enseñanza de la historia en los niveles medio y elemental.”* Control que se veía reflejado en los textos escolares. Por lo que resulta importante

³ *Ibíd.* P. 22

⁴ MELO, Jorge Orlando. Medio siglo de historia Colombiana: notas para un relato inicial. Disponible en la red vía: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/histcolom/mediosiglo.htm>. Tipo: htm. Tamaño: 96 kb.

recordar que la Academia Colombiana de Historia surgió luego de la Guerra de los Mil Días, como parte del proyecto oficial para restablecer la unidad nacional y reconstruir al país formando imaginarios colectivos que identificaran su pertinencia a una unidad política y espacial que requería de una historia fundada en los mitos patrióticos. De manera que era un discurso histórico con miras a una formación ética y cívica de los ciudadanos, en donde el texto escolar buscaba establecer un imaginario colectivo de Nación, a través de la exaltación de las virtudes de los héroes de la Independencia como modelos de ciudadanos a seguir y usaba los símbolos patrios para afianzar la identidad y crear sitios de memoria.⁵

Según Javier Ocampo López, la Academia Colombiana de Historia consideraba que la historia debía entenderse como la ciencia de la vida del hombre, cuya investigación y enseñanza debía hacerse dentro de un método científico libre de juicios de valor; entendiéndola como el estudio de las grandes corrientes de la actividad del pensamiento humano⁶. Sin embargo, Colmenares planteaba que a través de la Academia y específicamente del texto escolar de Henao y Arrubla se presentaba una visión conservadora del siglo XIX con énfasis en la cristianización y en la misión civilizadora europea, junto a la insistencia liberal en el periodo de Independencia como un proceso de establecimiento del imperio de la ley. Estas nociones

“[...] convertían una secuencia de eventos políticos y de batallas en una materia sagrada que debía asimilarse ritualmente [ello se explicaba por] Las necesidades de una religión patriótica debía

⁵ CAMARGO, Edgardo; TORRES, Oscar; NAVARRO, Alfredo; TORRES, Carlos. Sentido y significado de los contenidos en los textos escolares de ciencias sociales en la construcción de identidad, ciudad y nación. En: Memorias IV coloquio colombiano de historia de la educación. P. 462.

⁶ OCAMPO LÓPEZ, Javier. Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana. A través de los textos de historia de la primaria en Colombia. En: Educación y ciencia. Quinta época. Año 1 No 1 febrero de 1985. UPTC. P. 14.

limitar forzosamente el rango de preguntas sobre el pasado y acumular simplemente materiales relativos sobre las mismas cuestiones. [...] la enseñanza de la historia debía sujetarse a este arreglo sin correr el riesgo de volver a incurrir en controversias doctrinarias en las aulas escolares.”⁷

Para 1964 Colmenares realizaba una dura crítica a la historia “convencional” y específicamente a los textos escolares que consistían en una mera descripción de hechos sin interpretar, convertidos en una infinita enumeración de actos oficiales; en donde se podía entender la historia como “[...] relato de las funciones burocráticas del estado, la emisión de juicios de valor, el sometimiento a la tradición partidista y concluye que el análisis de la imagen petrificada de la historia que ofrecen los manuales escolares podría conducirnos a examinar otros aspectos que se deriven de su carácter didáctico, de su tendencia apologética y de su falta absoluta de imaginación.”⁸

La crítica también se generaba por parte de la UNESCO y Rodolfo Ramón de Roux como participante en la investigación sobre “*La enseñanza de la historia en los países del área andina*”; quien afirmó que por lo general el avance de los textos escolares sólo había consistido en reimpressiones de los mismos, pues la mayoría de las llamadas actualizaciones se limitaron al reajuste de los objetivos y contenidos de los programas oficiales⁹. Así mismo, la UNESCO concluía que los textos presentaban un tratamiento sesgado de los actores históricos, al tratar solamente grandes personajes políticos y militares con el fin de memorizarlos: “*La exaltación de figuras ejemplares inimitables por los privilegios de su origen social*

⁷ COLMENARES, Germán. La Batalla de los manuales en Colombia. En: Revista Historia y Espacio. Revista de estudios regionales. No 15. Abril 1994. Cali: Univalle. P. 90 – 91.

⁸ OCAMPO LÓPEZ, J... Op. Cit. P. 14.

⁹ ROUX, Rodolfo. A propósito de la historia que se enseña a los niños. S.f. Biblioteca CINEP. P. 3.

imponía secuencias narrativas de hechos exclusivamente políticos y militares, lo que a su vez conducía a una excesiva parcelación de eventos en los que era imposible reconocer una estructura.”¹⁰

Por otro lado, se gestaba una formación profesional para historiadores que planteaba una renovación en los métodos, técnicas y problemas de investigación; dando paso a la creación de publicaciones como el *Anuario de Historia Social y de la Cultura*, y *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* de Indalecio Liévano Aguirre, entre otros; lo que según Melo, parecía indicar la existencia de un nuevo tipo de historia, del que se esperaba “[...] *ante todo una cierta visión de compromiso social, un cierto carácter de desafío frente a la historia oficial.*”¹¹

De esta forma, según Melo la producción de los historiadores profesionales, economistas y sociólogos, estuvo encaminada hacia una historia económica de orientación social e institucional, que daba importancia a las estructuras económicas y a los procesos sociales en que se envolvían. En consonancia con lo anterior, uno de los objetivos de este grupo consistió en llegar al público escolar; lo que Melo planteaba se consiguió a mediados de los ochentas con la aparición de los textos “*Historia de Colombia*” de Carlos Mora y Margarita Peña, “*Nuestra Historia. Historia cercana*” de Rodolfo Ramón de Roux, y la “*Historia de Colombia*” de Silvia Duzán y Salomón Kalmanovitz. Ello produjo una gran polémica y la desaprobación de la Academia Colombiana de Historia, quien a través de su presidente Germán Arciniegas publicó una serie de notas en diferentes periódicos del país, en las que criticó los manuales describiéndolos como una “*demolición de la historia en beneficio de los que sabemos*”; y luego los acusaba de incitar al

¹⁰ COLMENARES, G. Op... Cit. P. 97.

¹¹ MELO, J... Op. Cit.

comunismo y de ridiculizar la vida republicana y democrática. Por esta línea, otro académico planteaba: “[...] *dejan muy mal a España y a sus hijos más directos, los criollos, a favor de mulatos e indios [...] se inculca odio a los próceres, a los españoles, a los criollos y se exalta la fuerza aún por explotar (el imperio por venir) de los indios, negros y mulatos*”¹²

Según Melo, a través de estos textos escolares las representaciones del pasado colombiano habían cambiado substancialmente:

*“De una historia en la que los 50 años de la conquista y los 30 años de la independencia se apoderaban de la totalidad de las páginas del texto escolar, se había pasado a una en la que el privilegio de estos momentos había desaparecido y la historia reciente ganaba terreno. Antes apenas existían la esclavitud, el trabajo forzado de los indios, las encomiendas, las revueltas populares, los artesanos; ahora la historia se detenía en todos estos temas. Antes los temas polémicos se eludían, para evitar la confrontación: ahora las historias estaban llenas de guerras civiles, de violencias, de guerrillas, de errores y de mentiras.”*¹³

Para Colmenares estos textos recogían los resultados de las investigaciones recientes, tratándose de un “*intento más radical*” de romper con los patrones ideológicos. “*Con una presentación atractiva, a veces humorística, los manuales incitaban a una discusión en las aulas de problemas tales como la participación popular en los eventos políticos, el desarrollo de movimientos colonizadores del*

¹² COLMENARES, G... Op. Cit. P. 98.

¹³ MELO, J. ...Op. Cit,

siglo XIX, el contenido social de las guerras civiles, la rigidez y la persistencia en las estructuras sociales.”¹⁴

A diferencia de lo afirmado por la Academia Colombiana de Historia, Miguel Ángel Urrego sostenía que para los ochenta, la izquierda que había renovado los discursos comunistas y generado una ruptura de los intelectuales con el Estado en los sesenta, había cambiado; pues se había generado una transformación en la relación de los intelectuales con el Estado, en donde se ejercía un mayor control por parte del mismo, lo que en palabras de Urrego significaba, la derrota histórica de una generación.¹⁵

Por otra parte la Academia Colombiana de Historia no pasaba por su mejor momento, puesto que para principios de los ochentas según sus miembros, la enseñanza de la historia atravesaba un grave momento de crisis que era atribuido a varios factores, entre ellos la fuerte aparición de otras disciplinas sociales como la antropología, la demografía, la sociología y la economía; asignaturas que según la Academia robaban el terreno a la historia y hasta pretendían sustituirla. Sumado a lo anterior los altos índices de analfabetismo en Colombia y lo que ellos llamaban “analfabetismo profesional” referido a la falta de lectura en la misma escuela, colegio y universidad, impedía la lectura de la historia y el interés por la misma, lo que según la Academia, hacía frágil y vulnerable a la población, situación que según ellos, era aprovechada por el

“izquierdismo, para hacer penetrar sus ideas destructoras. La izquierda es masculina y la democracia es femenina. Ningún país

¹⁴ COLMENARES, G... Op. Cit. P. 97.

¹⁵URREGO, Miguel Ángel. Intelectuales, Estado y Nación en Colombia. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991. Bogotá: Siglo del Hombre, 2002. P. 30 – 31, 189 – 190.

se ha levantado de su postración maldiciendo su pasado. Al futuro no se entra, sino retrocediendo en busca de impulso. Para amar la Patria, es indispensable amar la historia. La guerrilla, en un 80% está formada por jóvenes de 23 años de edad. El Che Guevara repetía que el “poder, surge de las bocas de los fusiles”.¹⁶

De esta forma la Academia planteaba su posición frente a las nuevas políticas educativas y los textos escolares, apreciaciones que resultan de vital importancia para comprender el momento histórico y el tipo de corrientes historiográficas que dominaban entre los académicos del momento, así como la llegada y recibimiento de nuevas formas de interpretación histórica.

Siguiendo con lo expuesto en líneas anteriores, este trabajo estudiará los tres textos escolares mencionados anteriormente en la medida en que fueron calificados como “*innovadores*” por parte de los representantes de la Nueva Historia y como “*subversivos*” por la Academia Colombiana de Historia. Innovadores en la medida en que parecían mostrar una representación diferente de la historia nacional, llevando los avances de las investigaciones a los textos; además de nuevos elementos pedagógicos y la formación profesional de sus autores. Por otro lado, la Academia acusaba los textos de falsear los hechos y deslegitimar a los héroes de la independencia y de la república. Es allí donde aparecían los historiadores de “*nuevo cuño*” que según los académicos, buscaban destrozarse y rehacer los acontecimientos para acomodarlos a su influencia ideológica y acabar así con las instituciones, por ello la Academia proclamaba claramente: “*No hay que caer en la tentación de consumir los productos de los*

¹⁶ GÓMEZ ARISTIZÁBAL, Horacio. Despolitización de la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 753. Abril – Junio 1986. P. 432 – 433.

guerrilleros que se atrincheran en “su” historia para secuestrar y asesinar a la de Colombia.”¹⁷

Partiendo de la disputa por la creación de memoria a través de los textos escolares generada por la Academia Colombiana de Historia y los nuevos científicos sociales, se llega a preguntar: ¿Qué tipo de memoria nacional es planteada en los textos escolares Historia de Colombia, Historia socioeconómica de Colombia y Nuestra Historia. Historia Cercana? ¿Eran textos subversivos o innovadores?, así mismo se generan otras preguntas en torno a esta ¿Qué marcos legales y educativos precedían y existían durante la creación de los textos? ¿A qué corrientes historiográficas se acercaban sus autores y editoriales? ¿En qué temas, periodos, eventos, personajes y procesos históricos se enfatizó en el desarrollo de los textos escolares? ¿Cómo se presentó la noción de historia, el papel del profesor y del estudiante dentro de estos textos?

Para abarcar el problema de investigación se pueden señalar los componentes o ámbitos dentro de los que se plantea su posible desenvolvimiento, de la siguiente forma:

En primer lugar, aparece la necesidad de conocer el proyecto estatal educativo en el que se desenvuelven los textos escolares; así como lo planteado desde la anterior reforma educacional de 1974. Esto resulta de vital importancia debido a que es un periodo en el que se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, dando paso a la desaparición del Instituto

¹⁷ Editorial “El Siglo” martes 8 de Octubre. Alusiones. La historia falsa. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985. P. 978.

Colombiano de Pedagogía (ICOLPE, organismo encargado de los textos escolares).

En el segundo capítulo se abarcará la polémica por los textos escolares, teniendo en cuenta la posición de los autores, la posición de la Academia Colombiana de Historia y la posición de los historiadores.

Finalmente resultó indispensable realizar una lectura crítica a los tres manuales escolares con el fin de conocer las representaciones sobre la historia de Colombia que estos vehicularon. Entendiendo los manuales escolares como lugares de la memoria¹⁸ se tuvieron en cuenta todos aquellos elementos que los autores buscaron resaltar sobre otros, determinando con ello lo que consideraban digno de recordar ya fuera a través de la escogencia de temas, la cantidad de espacio dedicado a los mismos, el énfasis visual o las actividades evaluativas.

Esta investigación se justifica si se tiene en cuenta que la historia dentro de las sociedades contemporáneas, se puede entender como la encargada de crear imágenes de sentido colectivo, de símbolos de cohesión nacional; sabiendo que en dichas sociedades el grupo de pertenencia hegemónico es la nación, cuyos rasgos han sido determinados por procesos que sólo tienen sentido y pueden ser explicados a través de la historia. Por ello resulta indispensable al estudiar la

¹⁸ En el último bloque se plantea un acercamiento hacia la memoria, lo que se explica al entender la memoria según Todorov como una selección; indicando con ello un proceso en el que rasgos del pasado son retomados en el presente para formar la memoria, la cual según el autor aparece íntimamente ligada a los intereses de quienes la forman.

nación, estudiar la historia, en este caso la representación creada por los autores de los tres manuales escolares¹⁹.

Así en la construcción de la nación se usa la memoria al preferir determinados momentos históricos en detrimento de otros, de manera que se resaltan unos y se olvidan otros, y así la nación es legitimada a través de la historia. Todo lo cual explica la tendencia de los Estados a elaborar una historia nacional oficial, normalizada, que debe ser difundida a través de los manuales escolares.

Pues, siguiendo las investigaciones en historia de la educación, ha sido notoria la importancia del manual escolar tanto en Europa como en América Latina; debido a la cantidad de problemas que se presentan en él, su contenido, los temas que no aparecen dentro del mismo, el marco legal en el que se suscriben, la forma en que son ordenados, la preferencia o mayor uso de algunos de ellos, y la exaltación o importancia de ciertos valores políticos, morales, religiosos, patrióticos, económicos o sociales.

Debido a su riqueza como fuente, el manual permite varios campos de investigación en los que falta ahondar, entre ellos encontramos: el estudio de la influencia de las corrientes pedagógicas en los libros escolares y su posible adaptación a ciertas intenciones políticas o la resistencia de la escuela a nuevos enfoques pedagógicos; las transformaciones de los textos escolares en periodos de reforma educativa; las transformaciones en el carácter prescriptivo de los textos (estudio de los métodos de enseñanza); la transposición pedagógica del saber

¹⁹ PÉREZ VEJO, Tomás. Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas. Asturias: Nobel, 1999. P. 117 – 118.

científico; la discriminación social, racial y/o cultural, así como la difusión distribución y uso de los libros²⁰, entre otros.

Para América Latina el libro de texto, según Ossenbach, ha sido estudiado desde dos perspectivas, el ámbito académico y, los organismos oficiales responsables de la enseñanza; todo ello debido a la importancia del texto escolar en las reformas educativas y curriculares de las décadas de 1960 a 1990 en Latinoamérica. Sin embargo la mayoría de estos trabajos no han tenido un enfoque histórico, sino que se han centrado sobre las metodologías y didácticas encaminadas a la elaboración y evaluación de los manuales, apuntando también a cuestiones políticas e ideológicas de impacto inmediato. En el caso de Colombia se pueden encontrar varias investigaciones sobre los manuales escolares como instrumento de las reformas curriculares que se implantaron en este país y en toda América Latina, lo que se explica por la figuración de Colombia como país pionero en las reformas desarrollistas de los años cincuenta y sesenta²¹.

El manual, se puede entender como parte de la producción científica de un periodo determinado y, según Alain Choppin como el vehículo de un sistema de valores, de una ideología, de una cultura; ya que a través de sus componentes se plantean temáticas que llevan a formar la identidad de una nación, en la medida en que es presentado como un compendio de la sociedad que lo produce y, determinado por la misma.

De esta forma, el estudio de los manuales, según Alexis Pinilla, permite analizar la memoria histórica del país, si se entienden como “*mecanismos de selección de los*

²⁰ OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel. Los manuales escolares como fuente para la historia de América latina. P. 30 – 33.

²¹ *Ibíd.* P. 24 – 25.

*saberes y, particularmente para la historia, de los hechos que debían ser narrados a los niños, los textos escolares se convierten en un dispositivo cultural de singular importancia para analizar los procesos de conformación de la gramática nacional.*²², en otras palabras los textos escolares pueden ser entendidos como “*simulacros de la memoria social de una comunidad*” y por tanto fuentes amplias de información en el estudio de la identidad nacional.

Debido al tiempo en el que se ubican, el estudio de estos manuales podría significar un aporte a la historiografía colombiana en tanto que se enmarcan dentro de las últimas décadas del siglo XX; según recientes balances, este es uno de los periodos que presenta mayores vacíos historiográficos por la falta de trabajos que se ubiquen dentro del mismo.

Balance historiográfico

El estudio de los manuales o textos escolares no tiene una tradición muy amplia dentro del ámbito académico, sin embargo, se pueden encontrar ejemplos desde Europa, hasta América Latina y finalmente en Colombia. De esta forma se plantea un recorrido de tipo espacial para conocer algunos de los trabajos que se han centrado en los textos escolares.

En Europa, el principal trabajo que se encuentra es el coordinado por el centro de investigación MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que también vincula a América Latina, con su libro “Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)” dirigido por Jean-

²² PINILLA, Alexis. El compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: UPN, Segundo semestre de 2003, No. 45. P. 104.

LoisGuereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo, editado en Madrid en marzo del 2005. Es un texto que nace de los trabajos presentados en el XXII congreso de la International Standing Conferenceforthehistory of education (ISCHE) realizado en Alcalá de Henares en septiembre del 2000, gracias a que el tema principal de dicho año fue “El libro y la educación”²³. En él, dependiendo de las diferentes tendencias y líneas de investigación se pueden identificar cuatro puntos en que se clasifican los veintitrés trabajos que incluye la obra para estudiar los manuales; aparece en primer lugar “la edición escolar” y dentro de ella el estudio de los autores y las editoriales; se investigan también los “Manuales para la formación de profesores”, los “Enfoques disciplinarios”, y finalmente las “Identidades nacionales” haciendo énfasis en sus modelos e influencias.

El estudio de la historia escolar, se enfoca en la producción y difusión de manuales escolares mediante el análisis histórico de las editoriales y el mercado del libro; enfoque que ha sido estudiado largamente por la historiografía española. Dentro del estudio de los autores de manuales, se pueden encontrar desde estudios biográficos hasta influencias intelectuales, los contextos culturales y las ideologías de los escritores. Finalmente los trabajos sobre el papel de los manuales escolares en la creación de imaginarios colectivos, han sido el principal tema de estudio en este campo; debido a que el libro escolar ha estado siempre en la mira de los poderes públicos, por lo que ha prevalecido el análisis de contenidos de los textos escolares y sobre todo el estudio de materias que tienen que ver con la formación de sistemas de valores, como la historia, la geografía, la educación cívica o la urbanidad, y los libros de lectura para la escuela primaria. Para el caso de América Latina el estudio de los manuales escolares y la creación de identidades nacionales ha sido muy importante, gracias a que en Latinoamérica los sistemas educativos organizados desde principios del siglo XX, vinculados a la

²³ GUEREÑA, Jean-Lois; OSSENBACH, Gabriela y POZO, María del MAR. Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005. P. 17.

creación de Estados independientes, se vieron enfocados a crear sentimientos de nacionalidad con el fin de cohesionar las nuevas repúblicas.

Se encuentra también un trabajo desarrollado en España por Juan Sisínio Pérez Garzón, titulado “La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder” editado en el 2000 por la editorial Crítica; es un libro derivado de varios trabajos de investigación historiográfica encausados en el objetivo común de analizar cómo se ha gestionado la enseñanza de la historia y la construcción de una memoria ciudadana vista desde el nacionalismo.²⁴ En él se investiga y reflexiona sobre la función social de la historia en la España contemporánea, vinculando los trabajos de Ramón López Facal, un historiador docente de educación media, que trabaja la transmisión del nacionalismo a través del sistema educativo actual; el coordinador, Juan Sisínio Pérez Garzón, expone desde la perspectiva de la historia contemporánea el nacimiento y evolución de la historia de España instituida por el Estado como asignatura obligatoria desde el siglo XIX; así mismo, Aurora Rivière Gómez investiga sobre los mecanismos genealógicos de las nuevas historias autonómicas encargadas de estructurar nuevos valores históricos y de construir itinerarios de memoria colectiva desde los años ochenta; finalmente Eduardo Manzano muestra los hábitos interpretativos contenidos en el narrar-se de las naciones construidos políticamente.²⁵

Entrando en los trabajos latinoamericanos se encuentra una vez más el grupo Manes, con la obra “Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina” dirigido por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, editado por la Universidad de Educación a Distancia en el 2001; trabajo que apareció como resultado del seminario “Los manuales escolares como fuente para

²⁴ PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio. La gestión de la memoria. Barcelona: Crítica, 2000. P. 7 – 8.

²⁵ *Ibíd.* P. 9.

la historia de la educación en América Latina. Un análisis comparativo”, realizado en la UNED en octubre de 1996, con la intención de generar vínculos del proyecto MANES con universidades latinoamericanas, de esta manera los trabajos de este volumen se refieren a Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Uruguay, y tratan temas y periodos diferentes. Así, la obra inicia abordando el concepto de *manual escolar* para luego pasar a hacer un balance de las principales líneas de investigación que han utilizado los manuales como fuente y también los aportes de los trabajos incluidos en referencia al tema.

Se puede decir, de manera general, que en América Latina la gran mayoría de los trabajos en historia de la educación sobre manuales se han encargado principalmente de estudiar su influencia en la creación de las identidades nacionales, los imaginarios colectivos y en los procesos de secularización de los diversos países desde la independencia. La amplitud de estos estudios se debe principalmente al “papel político integrador que han jugado los sistemas escolares en Latinoamérica desde la Independencia, ante la debilidad de otros factores de cohesión social extra-escolares.”²⁶ En general, así como en otros ámbitos de la historia de la educación, lo que sobresale son los estudios que interpretan al manual escolar y a la escuela como instrumentos de homogeneización social, lo cual se ve reflejado en que los principales textos escolares estudiados han sido los de materias relacionadas con la creación de valores políticos, tales como la historia, la educación cívica, la geografía, y los catecismos políticos y religiosos.

Se encuentra también un caso argentino, que tiene como coordinador a Luis Alberto Romero, titulado “La Argentina en la escuela: Idea de Nación en los textos escolares” publicado en Argentina por la editorial siglo XXI en el 2004; en primer lugar se trató del análisis de un conjunto de libros de texto importantes para Chile

²⁶ *Ibíd.* P. 26.

y Argentina, con la intención de encontrar algunas marcas de prejuicio y descalificación en contra del otro; sin embargo sólo se pudo publicar el caso argentino y de él lo referido a los manuales escolares, lo cual implicó una reformulación del enfoque originario al descartar las comparaciones, lo que permitió conocer una imagen de la Argentina y de los argentinos tan sólida que no requirió constituirse contra nadie en particular.

Este libro estudia entonces, la Argentina que se transmite en los manuales escolares, es decir las imágenes básicas arraigadas en el sentido común, principalmente gracias a la escuela; Romero habla del “saber olvidado” y toma el concepto de Max Scheler, quien lo define como “*lo que queda en el fondo de nuestra conciencia una vez que olvidamos los contenidos específicos que aquellas nociones portaban.*”²⁷ Las imágenes entonces parecen naturales, pero no lo son, detrás de ellas hay ideas, una ideología de la que no se es completamente consciente, esas imágenes operan con mayor capacidad cuanto más ocultas están, guían los juicios y las acciones constituyendo el sentido común.

Romero plantea el problema de que aunque el tema de lo nacional ha sido estudiado y discutido ampliamente, es poco lo que se ha tocado a cerca de lo que es la Argentina, pues aparece como una noción compartida apoyada en consensos básicos fuertes y la mayoría apropiados en la escuela. Esta noción parece remitir a imágenes muy claras y definidas, en primer lugar un croquis, luego una versión estilizada del pasado común con sus fechas conmemorativas y fiestas patrias, y un conjunto de principios e instituciones jurídicas relacionadas con la constitución, y por último, una idea sobre el futuro en el que se augura

²⁷ ROMERO, Luis Alberto. La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Argentina: Siglo XXI, 2004. P. 18.

grandeza. Imágenes todas que según Romero combinadas e integradas dibujan una Nación.

El libro se encarga de estudiar la idea de la Argentina que se transmite a los estudiantes a través de los libros de texto; sin embargo no se estudiaron otros mensajes dentro del ámbito escolar, ni las diferentes maneras como el mensaje del texto es recibido, decodificado y resignificado. Tampoco se estudian los autores de los textos escolares, porque aunque cada uno plantea lo que es la Argentina desde sus reflexiones personales, sus convicciones no son sólo personales, ni provienen sólo de fuentes académicas, por lo que Romero entiende el autor como un emisor o como un testimonio de lo que la sociedad en general y el sistema educativo en particular entienden por Historia, Geografía y Civismo nacionales.

De esta forma se plantea el énfasis del trabajo, que consiste en encontrar aquellos contenidos que constituyen convicciones comunes y arraigadas descartando las posibles contradicciones, no se habla de ningún autor en particular, pues el propósito claro es analizar un conjunto de textos como un bloque; señalando las diferencias sólo cuando son muy significativas, centrándose en observar aquellos contenidos tan incuestionados y naturalizados que se convirtieron en un sentido común sobre la Argentina y la identidad nacional. La imagen de la Argentina que se analiza *“puede ser relacionada con las conductas, los comportamientos y los valores más generales de una sociedad escasamente plural y tolerante”*²⁸

Entrando en el ámbito nacional se encuentra el trabajo compilado por Jorge Conde Calderón, Luis Alfonso Alarcón, Roberto Figueroa y Roberto González, “Nación,

²⁸ *Ibíd.* P. 33.

Educación, Universidad y Manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas.” editado en Barranquilla en el 2001. Libro que resulta de las memorias de treinta y siete ponencias presentadas en el IV Coloquio colombiano de historia de la educación, organizado por el doctorado en Ciencias de la educación de la Universidad del Atlántico, del seis al ocho de septiembre del 2001. En esta obra el texto escolar es interpretado como una herramienta vital en el avance de la historia social de la educación y la historia de los libros, ya que en ellos se pueden ver reflejados los proyectos políticos y educativos, a la par que se constituyen en difusores de ideologías, lo que convierte a los textos escolares en una fuente indispensable para construir una historia más rigurosa de la educación y de los procesos curriculares.

En el libro se da entonces una división en tres grandes temáticas, primero, la historia de las universidades y la educación en Colombia, en el que aparecen trabajos acerca de los procesos de fundación de universidades, el análisis de su desarrollo institucional, y la historia de la vida cotidiana en las mismas. En segundo lugar aparece la historiografía de la educación y pedagogía colombiana y latinoamericana, en el que se realiza un balance sobre la producción historiográfica, abarcando los problemas, las temáticas y las debilidades conceptuales y metodológicas que padecen estos trabajos. Y la última, Nación, manuales escolares e identidad, en la que se mostró el avance en una línea de investigación naciente en Colombia que ve en los manuales una herramienta vital para historiar los procesos educativos y escolares.

Dentro de los trabajos colombianos se encuentra también “La Anti-fantasia Contribución al análisis: los textos de ciencias sociales de uso en la escuela primaria de Colombia” de Alfonso Forero publicado por la universidad distrital en 1988, cuyo objetivo consistió en realizar una descripción crítica de los textos de

ciencias sociales utilizados en la escuela primaria colombiana; visto desde una múltiple perspectiva al establecer el carácter de sus elementos formales y temáticos, el grado de influencia en la creación, difusión e implementación de discursos legitimadores o no del sistema, su papel en la distribución social de conocimientos, conocer algunas estructuras del contenido y de las formas del discurso ideológico, y finalmente mostrar algunos de los mecanismos de imposición y persuasión del sistema de relaciones sociales aceptadas y transmitidas en la escuela y la sociedad.

Forero presenta el texto escolar como un libro único que obliga por su naturaleza uso e instrumentación a que se vuelva a ellos una y otra vez, son además libros exclusivos que seleccionan sus temas de acuerdo a los programas del estado y además presentan un conocimiento parcelado, ofreciendo una visión concreta del hombre, la naturaleza y la sociedad; visión que es concebida, diseñada, impresa y distribuida por personas con lugares concretos en la práctica económica y política de la sociedad. Los textos son obras impresas de carácter didáctico que cumplen un papel en el proceso de enseñanza aprendizaje, están destinados a la transmisión de mensajes explícitos, implícitos y estructurados, y son la expresión de un sistema de valores que originan comportamientos prescritos frente a los problemas sociales.²⁹

En los textos de historia de Colombia, solamente se encargan de los períodos llamados de la independencia y de la República, resaltando la importancia de la independencia de España, acompañada de una enumeración tediosa y excesiva de fechas, batallas y héroes que deben ser aprendidos de memoria. Por lo que Forero explica, que allí pareciera encontrarse la médula del patriotismo y el

²⁹ FORERO, Alfonso. La Anti-fantasia. Contribución al análisis: los textos de ciencias sociales de uso en la escuela primaria de Colombia. Bogotá: universidad Distrital, 1988. p. XIV.

fundamento de la nacionalidad, pues se enfatiza claramente en la patria del criollo y se olvida la de los negros e indígenas; resultando así la primera como cimiento del orgullo patrio y de la identidad nacional. En cuanto a los hechos históricos, los libros de historia los presentan aislados, desarticulados y con una contextualización mínima o inexistente, sin relación entre ellos ni con la realidad latinoamericana ni internacional. De esta forma el hecho histórico no es presentado como una construcción, sino como datos concretos que no necesitan explicaciones, pues se entiende el hecho en un sentido único y que habla por sí mismo, por lo que se toman acontecimientos, hechos y fenómenos aislados presentando la historia como un acontecer fortuito, siempre como la realización de algunos héroes o personajes destacados; mostrando así una historia fundada en individuos, *“hombres de gran inteligencia y forjadores del desarrollo”*.³⁰ *“En síntesis, se concibe la historia como un conocimiento de eficacia moralizante y ejemplar, cuya principal función es crear sentimientos patrióticos y de reverencia al pasado y a las instituciones del país. Si bien se reduce a nuestro acontecer a una sucesión de hechos políticos y militares, se insiste en que la nación la integra la institucionalidad; la integridad del carácter nacional es el orden normativo (se resumen las constituciones políticas) y los hombres que lo representan y manipulan (biografías de presidentes).”*³¹

Finalmente, el mismo Forero advierte que para los futuros estudios sobre el instrumento de sometimiento que son los textos, se deben explorar otras regiones de ellos a través de metodologías mucho más complejas como el análisis de discurso y de la imagen, además sugiere la necesidad de estudiar también sociológicamente el problema de los usuarios, es decir la recepción de los textos,

³⁰ *Ibíd.* P. 58 – 60.

³¹ *Ibíd.* P. 61 – 62.

para localizar efectos y grados de efecto en el mensaje sobre la “conciencia” de los usuarios, o sobre sus sistemas de prácticas.³²

Otro caso colombiano es el libro de Marta Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, “La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900 – 1950” editado en Bogotá por la Universidad Pedagógica Nacional en el 2003. Esta obra estudia los textos escolares de historia, educación cívica y geografía, con la intención de conocer las estrategias y fines asignados a estas disciplinas en la creación, difusión y promoción de imaginarios en torno al proyecto de Estado-Nación. Para ello se plantea como objetivo general, el analizar la influencia de la relación Estado, Nación y hegemonía, en la formación de la identidad nacional colombiana, mostrando su relación con la construcción de culturas políticas y su influencia en los procesos de socialización y educación, estudiando para ello los textos escolares de primaria y secundaria. Para lograr este objetivo el trabajo se estructura y busca conocer cómo se manejan las nociones de Estado-nación e identidad nacional en los textos escolares, se investiga la manera en que se mostró el conflicto entre las élites políticas en la conformación de la identidad nacional, se cuestiona por el lugar que se dio a la religión católica dentro de la formación del ideario de Estado-Nación, y finalmente se busca identificar los imaginarios sobre los grupos sociales y su participación en la formación del proyecto de Nación.³³

La obra estudia los textos escolares al entenderlos como selectores culturales, legitimadores de una mirada del mundo relativa que aparenta ser universal; sumado a ello, el autor del texto es interpretado como “*el creador de un mundo que se naturaliza en el mismo momento en que se eterniza a través de la*

³² *Ibíd.* P. 147.

³³ HERRERA, Martha Cecilia; PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900 – 1950. Bogotá: UPN, 2003. P. 19 – 20.

escritura y publicación del libro."³⁴ De esta forma el texto escolar parece ser portador de una posición política expresada de manera académica, participan en la determinación de cánones de veracidad reconocidos por la sociedad y al tiempo permiten la creación de un punto de referencia principal para saber lo que es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad; los textos escolares son sintéticos en tanto que no plantean el proceso de ningún problema o concepto, sino que lo sintetizan para que resulte fácil de aprender; y son doctrinarios en la medida en que presentan una forma de ver el mundo como única, y el conocimiento como algo estático y acabado, ignorando el proceso y los actores sociales que intervienen en él.

En los textos escolares se expresan los fines de la educación, los de la disciplina específica que trata el texto y las orientaciones de carácter didáctico y metodológico; de manera que los textos contienen una cantidad de aspectos en los que se pueden rastrear representaciones en torno al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, el orden social y sus jerarquías.

Ligado al concepto de texto escolar se plantea el de cultura escolar, como un campo en el que se expresan diferentes intereses, "*en donde se enfrentan distintas matrices y en el que los grupos hegemónicos y subordinados luchan con respecto a la imposición de los sentidos culturales y de la organización social en una época dada.*"³⁵ De esta forma se plantea la importancia de estudiar los textos escolares no sólo para analizar las características de la cultura escolar y sus relaciones con otras culturas, sino además para comprender los modos de pensar de una época, en tanto que son lugares de la memoria social a través de los cuales las sociedades y los individuos se piensan como colectivos; lo que permite

³⁴ *Ibíd.* P. 45.

³⁵ *Ibíd.* P. 46.

a los textos ser fuentes valiosísimas para analizar los procesos de construcción de identidades sociales e individuales.

En cuanto al problema colombiano, la obra propone una explicación en la que se entiende cómo en el proceso de conformación de la nación colombiana y en la implementación de la idea misma de ser colombiano, influyeron muchos factores que tienen que ver, entre otros, con la imposición de un sistema político centralista, discriminatorio e inequitativo en lo económico, la fragmentación regional, el olvido de una gran parte de la población y la implementación, desde la elite en el poder, de un modelo, de un imaginario, de unas representaciones sobre la nación, completamente descentradas del país mismo. La propuesta de identidad nacional, se elaboró, teniendo en cuenta lo que se debía ser, y para ello era necesario olvidarse de lo que se había sido. El modelo impuesto tenía su razón de ser en el más allá, en la civilización occidental como modelo universal, en la creación de un dios único, en el triunfo de la interpretación de la “cultura razonada”, en el mundo del mercado, del progreso, de la separación entre cuerpo y cabeza.³⁶

Se puede decir que este texto aporta herramientas analíticas y metodológicas para el estudio del papel de la enseñanza de las ciencias sociales en la difusión de imaginarios sobre la identidad nacional, la estructura social colombiana y la construcción del proyecto de Estado-Nación; ya que este texto surge con la pretensión de dar una mirada crítica a las funciones de la educación y a los maestros en la promoción de imaginarios en torno al Estado, lo político, lo social y lo religioso, en otras palabras, cuestionar la función de la educación en la

³⁶ *Ibíd.* P. 41.

formación de la cultura política que caracterizó la historia nacional en la primera mitad del siglo XX.³⁷

Por último en el ámbito más cercano, aparecen los trabajos realizados en la Universidad Industrial de Santander; donde se desarrolló el trabajo de Jenny Beatriz Quijano sobre las escuelas normales y la formación patriótica y moral de los maestros. Otro trabajo, fue el de Alejandra Barón Vera que estudio los conceptos de patria y héroe en el manual de Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla. Y más adelante se desarrollaron dos trabajos sobre los textos escolares de los Hermanos de la Salle, uno sobre historia, realizado por Laura Victoria Rivas Ortiz, y el otro sobre Geografía, escrito por Jorge Alejandro Aguirre Rueda. Finalmente, el trabajo de Gabriel David Samacá en el que se estudió el proyecto de construcción de la memoria nacional visto a través de los manuales escolares de ciencias sociales de octavo grado en Colombia entre 1984 y 1996, que junto al trabajo que se presenta aquí pretendió generar una mirada a la memoria nacional a través de los textos escolares de la segunda mitad del siglo XX.

Referencias Conceptuales

A continuación se trataran los conceptos centrales que se usaron para el desarrollo del trabajo, comenzando por el concepto de manual escolar, pasando por el de memoria y finalmente el de la nación.

Manual Escolar

³⁷ *Ibídem.*

El origen de los manuales, según Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, se da con la invención de la imprenta, y es durante el Antiguo Régimen donde se sitúa el nacimiento de los actuales manuales. Sin embargo el manual entendido como obra sintética, secuencial, y de producción serial y masiva, está ligado estrictamente al uso del método de enseñanza denominado simultáneo, introducido por los hermanos de las escuelas cristianas de Juan Bautista de la Salle. La institución de dicho método que dividía por clases según edades y estados, exigía que los alumnos contaran con materiales de lectura idénticos con la intención de lograr un trabajo homogéneo en todo el grupo; luego con la extensión de los sistemas educativos nacionales se dio la definitiva incorporación de los libros de texto como elemento vital en el proceso educativo.³⁸

Ossenbach define los libros escolares como la condensación de un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones; que resultan del trabajo y la interacción del autor, el editor, el diseñador, la imprenta, el distribuidor, el maestro y las autoridades educativas, entre otros; y que además constituyen un fenómeno pedagógico, cultural, político, administrativo, técnico y económico. Y para evitar las confusiones con los manuales o los libros didácticos, Ossenbach puntualiza al presentar los libros escolares como aquellos *“que se usan en la escuela, pero con motivaciones y fines que trascienden largamente a la institución escolar.”*³⁹

Por otro lado aparece la opinión de Manuel de Puelles quien al tratar sobre la ambigüedad terminológica que ronda los libros escolares, libros de texto, textos escolares, manuales o manuales escolares, propone la utilización indistinta de uno y otro termino; aunque se inclina por el de manuales escolares, en tanto que hace

³⁸ OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel. ...Op. Cit. P. 15.

³⁹ *Ibíd.* P. 20.

referencia a libros manejables que se destinan a la enseñanza y que contienen los contenidos de una materia o disciplina.⁴⁰ Ossenbach afirma lo anterior al preferir el término de “manuales escolares” en lugar de “libros de texto”, ya que estos aunque indican una obra de fin didáctico, también hacen referencia a libros de nivel universitario organizados con un propósito y una estructura didáctica diferentes y que no están sometidos a los controles y restricciones que tocan a los libros destinados a niños y adolescentes.⁴¹

Por otro lado Alain Choppin clasifica los libros escolares en dos categorías. Primero, los destinados únicamente al uso escolar, “libros escolares stricto sensu”, dentro de los que se pueden encontrar: los manuales, que son las obras utilitarias de la clase que sirven de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina dentro de una institución escolar; están también las “ediciones clásicas” o “lecturas escogidas” que son las obras clásicas de la literatura y la cultura, con comentarios para el uso escolar; también las llamadas “obras de referencia” que son los diccionarios, atlas, recopilaciones de documentos, entre otros; y finalmente las “obras paraescolares” que abarcan un conjunto de obras que resumen, refuerzan y ejercitan los contenidos educativos. Por otro lado, están los que adquieren la dimensión escolar sólo por el uso que la escuela hace de ellos.⁴²

El manual es definido, entonces, como un “libro en el que se compendia lo sustancial de una materia y que se tiene a mano para el uso continuo y rápido, agiliza la imposición de la norma (...) masifica y parcela el conocimiento, lo ordena, lo clasifica y lo distribuye de una manera universal.”⁴³ Así mismo se pueden enunciar cinco características del manual escolar: la intencionalidad por

⁴⁰ *Ibíd.* P. 16.

⁴¹ *Ibíd.* P. 19.

⁴² *Ibíd.* P. 18.

⁴³ *Ibíd.* P. 19.

parte del autor o editor de ser destinado exclusivamente al uso escolar; sistematicidad en la exposición de los contenidos; adecuación para el trabajo pedagógico; reglamentación de los contenidos, de su extensión y de su tratamiento; y finalmente, intervención estatal administrativa y política a través de la reglamentación.

Memoria

Para hablar del concepto de memoria se partirá de la afirmación que realiza Joel Candau en su texto “Antropología de la memoria”, puesto que se encuentra en relación directa con los objetivos del trabajo, en la medida en que asevera que conscientemente o no, los individuos y las sociedades siempre dieron forma a las representaciones de su propio pasado en función de lo que estaba en juego en el presente.⁴⁴

Dentro de las sociedades contemporáneas según Joel Candau se da un culto a la memoria que se expresa de diferentes formas: *“frenesí por el patrimonio, conmemoraciones, entusiasmo por las genealogías, retrospectiva generalizada, búsquedas múltiples de los orígenes o de las “raíces”, éxitos editoriales de las biografías y de los relatos de vida, reminiscencia e invención de muchas tradiciones”*⁴⁵

Sin embargo, se puede decir que las sociedades construyen su identidad jugando con dos variantes, el deber o necesidad de memoria y el deber o necesidad de olvido, es en esta medida que Candau habla de un antropología de la memoria, pues plantea su estudio como un proceso de doble dimensión, su solana, es decir

⁴⁴ CANDAU, Joel. Antropología de la memoria. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002. P. 122.

⁴⁵Ibíd. P. 6-7.

el recuerdo, y su zona umbría, en otras palabras lo olvidado o ausente de la memoria, sin esta ambivalencia resulta imposible hablar de memoria.

Dichas modalidades de la facultad de la memoria están reguladas y varían según las sociedades, los grupos o los individuos; prueba de ello es la existencia de conflictos de memoria con respecto al mismo acontecimiento o también las manipulaciones de la memoria comprobadas en diversas investigaciones. Esta regla se manifiesta en el lugar que las sociedades le han otorgado a la memoria o en “las expresiones concretas, particulares y observables de esta facultad”⁴⁶.

Según Candau, al hablar desde la bioquímica “*La memoria es el resultado de un proceso de recategorización continua*”⁴⁷, es decir, que nunca es la copia exacta del objeto memorizado, puesto que modifica con cada nueva experiencia su propio esquema de organización, “*procede por asociación, generalización y de manera probabilística.*”⁴⁸; por ello se puede decir que la memoria es plástica, flexible, fluctuante, lábil y varía de individuo a individuo llevando con ella fines, valores, símbolos y significaciones.

Candau, plantea entonces la existencia de una memoria simbólica y semántica en el hombre (en la medida en que este es consciente de su memoria), que permite la elaboración de representaciones del pasado y del futuro. Además divide la memoria en voluntaria e involuntaria.

⁴⁶ *Ibíd.* P. 10.

⁴⁷ *Ibíd.* P. 12-13.

⁴⁸ *Ibíd.* P. 13.

Por otro lado Tzvetan Todorov coincide perfectamente con Candau, pues afirma que dentro de la memoria encontramos tanto la supresión u olvido como la conservación; pues la memoria es en todo momento y necesariamente una interacción de los dos, la memoria es en esta medida una selección en la que se conservan algunos rasgos y otros inmediata o progresivamente serán marginados y finalmente olvidados.⁴⁹

San Agustín también intentó definir la memoria y para ello distinguía diferentes tipos de memoria, la memoria de los sentidos, la memoria intelectual y la memoria de los sentimientos; sin embargo, afirmaba San Agustín que lo que entraba en la memoria no eran las cosas mismas sino las imágenes de las cosas sensibles que se ponen en orden en el pensamiento que las evoca. Estas representaciones adquieren fuerza en la medida en que estas imágenes del pasado son imágenes en el presente, de manera que cuando se invoca se ve la imagen en el presente, en esta medida afirma "*El presente del pasado es la memoria*"⁵⁰

Al tratar el recuerdo, Candau, afirma que recordar consiste en configurar en el presente un acontecimiento pasado en el marco de una estrategia para el futuro, sea inmediato o a largo plazo; el recuerdo entonces, es diferente del acontecimiento, es una imagen que actúa sobre el acontecimiento sin tener en cuenta la duración pero agregando el futuro del pasado.⁵¹

Es importante también, distinguir entre memoria e historia, puesto que no puede existir historia sin memorización y el historiador se basa por lo general en datos vinculados a la memoria. Es claro que la memoria no es la historia, sin embargo

⁴⁹ TODOROV, Tzvetan. Los abusos de la memoria. España: Paidós, 1995. P. 15-16.

⁵⁰ Op. Cit. P. 27.

⁵¹ Ibíd. p. 33

ambas son representaciones del pasado y se diferencian en la medida en que la historia busca la exactitud de la representación mientras que la memoria sólo busca ser verosímil; si la historia busca aclarar el pasado, la memoria busca instaurarlo, la primera busca poner orden, la segunda está atravesada por el desorden de la pasión, de las emociones y de los afectos.⁵²

No obstante, la historia toma ciertos rasgos de la memoria, puesto que puede ser arbitraria, selectiva, plural, olvidadiza, falible y caprichosa, pues puede recomponer el pasado a partir de “pedazos elegidos”, puede ser objeto de luchas y servir a estrategias de determinados partidarios, en fin la historia puede convertirse en un objeto de memoria como la memoria puede convertirse en un objeto histórico; por ello, los historiadores realizan un trabajo de construcción social de la memoria, pues *“la memoria da cuenta naturalmente de una verdad semántica de los acontecimientos restituida por el trabajo del historiador.”*⁵³

Candau, plantea además la existencia de una memoria común que es elaborada por los diferentes grupos humanos; se trata de una memoria compartida cuya idea es muy antigua y permite construir mitos, leyendas, creencias y diferentes religiones. *“Así, a través del mito los miembros de una sociedad dada buscan traspasar una imagen de su pasado de acuerdo con su propia representación de lo que son, algo totalmente explícito en los mitos sobre los orígenes.”*⁵⁴ En otras palabras, el contenido del mito es objeto de una regulación de la memoria colectiva que depende, al igual que el recuerdo individual, del contexto social y de lo que se pone en juego en el momento de la narración; por ello se puede hablar de configuraciones de la memoria características de cada sociedad humana, pero

⁵² Ibíd. P. 56-57.

⁵³ Ibíd. p. 59.

⁵⁴ Ibíd.P. 63.

finalmente dentro de estas configuraciones cada individuo impone su propio estilo que depende tanto de su historia como de la organización de su propio cerebro.

También en el trabajo de James Fentress y Chris Wickham “Memoria social”, se afirma que la memoria individual no es sólo personal, ya que los recuerdos que constituyen la identidad y proporcionan el contexto para cada pensamiento y acción no son personales, sino que también son aprendidos, tomados y heredados en parte de unas reservas comunes; construidas, sostenidas y transmitidas por las familias, las comunidades y las culturas.⁵⁵

En relación con lo expuesto en líneas anteriores, Candau expone que no existe ni una memoria estrictamente individual, ni una memoria estrictamente colectiva; es decir, que la memoria individual siempre tiene una dimensión colectiva, puesto que la significación de los acontecimientos memorizados por el sujeto se mide por su cultura, de manera que el individuo puede ser valorado o estigmatizado según lo determine la sociedad.⁵⁶

Basándose en lo anterior, Candau afirma que los recuerdos se mueven al mismo ritmo y en todas partes se enfrentan, en la medida en que cada vez existen más grupos e individuos que hacen valer sus pretensiones de hacer memoria, esta diversidad de grupos hace imposible la construcción de una memoria unificada y provoca una fragmentación de las memorias que genera enfrentamientos; en dicho control de la memoria histórica se ponen en juego al mismo tiempo lo político, lo social, lo cultural y lo identitario.⁵⁷

⁵⁵FENTRESS James y WICKHAM Chris. Memoria social. Valencia: Frónesis. P. 12.

⁵⁶ Op. Cit. P. 67.

⁵⁷ Ibíd. P. 72.

Análogamente cabe entonces decir, que la memoria se utiliza constantemente para organizar y reorganizar el pasado, por ello Candau pregunta “¿por qué los gobiernos, los partidos políticos, los grupos de presión dejarían de intentar que este proceso fuese en una dirección favorable a ellos?”⁵⁸ A través de esta pregunta Candau llega a afirmar que es gracias a estas manipulaciones masivas de la memoria que se puede enseñar más sobre una sociedad que una memoria fiel, puesto que en esa deformación sobre el acontecimiento memorizado se puede encontrar un esfuerzo por ajustar el pasado a las representaciones del presente.

Basándose en Halbwachs, Fentress y Wickham concuerdan con Candau al afirmar que los grupos sociales construyen sus propias imágenes del mundo estableciendo una versión acordada del pasado y al destacar que dichas versiones se establecen mediante la comunicación y no mediante el recuerdo privado.⁵⁹

Se ratifica también la idea sobre los recuerdos expuesta por Candau, en la medida en que Fentress y Wickham plantean que los sucesos se recuerdan mejor si encajan en alguna de las formas de la narrativa del grupo social, pero que tienden a ser recordadas sobre todo por su poder de legitimar el presente y además, tienden a interpretarse siguiendo las concepciones actuales del mundo; basados en lo anterior, afirman que las memorias tienen sus gramáticas específicas y que por ello deben analizarse como narrativas.⁶⁰

⁵⁸ *Ibíd.* P. 76.

⁵⁹ *Op. Cit.* P. 14.

⁶⁰ *Ibíd.* P. 113.

Un concepto de vital importancia para este trabajo resulta ser entonces el de lugar de memoria que trabaja Candau basado en Pierre Nora quien a su vez toma el concepto de Frances A. Yates, y resulta significativo en la medida en que es en torno de los lugares de memoria que *“la nación se hace o se deshace, se tranquiliza o se desgarrar, se abre o se cierra, se expone o se censura”*⁶¹. En cuanto a la preposición es importante entender que se refiere más a una pertenencia o procedencia que a una localización como tal.

En cuanto a la relación memoria/identidad Candau plantea que no puede haber identidad sin memoria, entendida esta última tanto como recuerdos que como olvidos; puesto que es la memoria la única facultad que permite la conciencia de uno mismo en la duración, de manera que la memoria resulta ser una facultad constitutiva de la identidad personal que permite que el sujeto se piense idéntico en el tiempo. Por otro lado no puede haber memoria sin identidad, pues *“la instauración de relaciones entre estados sucesivos del sujeto es imposible si éste no tiene a priori conciencia de que este encadenamiento de secuencias temporales puede tener significado para él.”*⁶² Es decir que toda persona que recuerda varía el pasado pero sobretodo se apropia de él.

En esta medida los lugares de memoria son estructuras de recuerdo para la identidad de los grupos, por ello generalmente el discurso patrimonial se basa en un llamado a la supervivencia de una identidad local, por lo que además se puede afirmar que ciertas acciones de patrimonialización son al mismo tiempo constructoras de memorias y de identidades.⁶³

⁶¹ *Ibíd.* P. 111.

⁶² *Ibíd.* P. 116-117.

⁶³ *Ibíd.* p. 118.

De la misma manera Rivero, Bellelli y Bakhurst en su libro “Memoria colectiva e identidad nacional” establecen la relación entre memoria e identidad, puesto que explican que la simbología nacionalista así como las narraciones sobre el pasado común, entre las cuales se encuentra la historia *“tanto la historia científica, como la transmitida en la enseñanza obligatoria (con frecuencia más una forma de indoctrinación que de educación) están entre los componentes de los recuerdos colectivos que forman parte de las memorias sociales que, al formar parte de las representaciones sociales del grupo cultural, son, ellas mismas, una de las bases de la identidad.”*⁶⁴

Por otro lado, Halbwachs distinguió entre la memoria histórica, que sería una memoria prestada, aprendida, escrita, pragmática, larga y unificada y la memoria colectiva que, por el contrario, sería una memoria producida, vivida, oral, normativa, corta y plural⁶⁵.

En suma se pueden resaltar tres de las tesis presentadas por Halbwachs que resultan pertinentes para este trabajo:

La memoria colectiva de cada individuo está inscrita en marcos de referencia colectivos, de los cuales el principal es el lenguaje.

Tanto la memoria individual como la memoria de los grupos conservan el pasado a través de los procesos de selección e interpretación; la memoria es por ello, reconstrucción;

⁶⁴ ROSA RIVERO, Alberto; BELLELLI, Guglielmo y BAKHURST, David (eds.). Memoria colectiva e identidad nacional. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. P. 21.

⁶⁵ Op. Cit. P. 57.

La memoria colectiva cumple una función para la identidad de un grupo social, tanto en el sentido que favorece su integración, como en que representa la proyección en el pasado de los intereses vinculados a esta identidad.⁶⁶

Basado en todo lo expuesto anteriormente para este trabajo se hará uso del concepto de memoria, ya que partiendo del concepto de Halbwachs, Candau afirma que los marcos sociales de la memoria orientan la evocación, de manera que la anamnesis o el olvido dependerá de los marcos sociales contemporáneos otorgándose una visión de los acontecimientos pasados en parte modificada por el presente⁶⁷; en esa medida ya que lo que se propone en este trabajo es el estudio de la memoria, resulta preciso reconstruir con la mayor fidelidad posible el contexto del acontecimiento que se está considerando, y realizar un paralelo con el relato en estudio.

Nación

Al entrar en el campo de la nación, se puede hablar de la propuesta de Jaime Jaramillo quien plantea el estado-nación como la entidad protagonista de la historia moderna; siendo una creación artificial, sobre todo si es comparada con la región que es posible considerar como una realidad natural. Jaramillo explica como los estados-nación han tenido que ser inventados o contruidos debido a la voluntad política de un gran estadista o de un gran monarca –como en el caso de las monarquías nacionales europeas de los siglos XVI, XVII y XVIII- unido a una

⁶⁶ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva; traducción de Inés Sancho-Arroyo. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza, 2004. 129 p. HALBWACHS, Maurice. Los marcos sociales de la memoria; postfacio de Gérard Namer; traducción de Manuel a. Baeza y Miche Mujica. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004. 431 p.

⁶⁷ Op. Cit. P. 100-102.

clase o clases (la burguesía) cuyos intereses económicos y políticos se veían frenados en el ámbito de una región, impulsando con ello la formación del capitalismo moderno.⁶⁸

Para que se formaran los grandes estados modernos fue necesario que aparecieran en la historia ciertas condiciones y hechos, tales como el descubrimiento de América que permitió que la historia y la economía se hicieran universales; de esta forma las fuerzas productivas europeas tuvieron que traspasar las fronteras del mercado nacional unificado para generar un mercado mundial. Así que las nacientes naciones debieron mirar a su alrededor y enfrentar al otro para adquirir el dominio de los nuevos mercados, las nuevas fuentes de riqueza y los puntos geográficos estratégicos para asegurar el predominio comercial y militar; ello obligó a las naciones a crear una política exterior, lo que consolidó y llevó a su máximo desarrollo la formación del Estado-nación y la idea del poder nacional. Ello acarrió a la par la creación del nacionalismo como ideología.⁶⁹

De esta forma resulta claro que el Estado-nación para consolidarse y formarse requiere una economía y un mercado nacionales unificados y por otro lado un mercado y una economía mundiales que le exijan interacción, y un enemigo exterior que ponga en peligro su poder económico, político y militar; lo cual requiere una entidad con una administración centralizada, un ejército y una flota nacionales, una política exterior coherente y unificada, es decir, elementos característicos del Estado-nación moderno.

⁶⁸ JARAMILLO, Jaime. Aspectos polémicos de la historia colombiana Siglo XIX: memorias de un seminario. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1983. P. 187.

⁶⁹ *Ibíd.* P. 188.

Para el caso de las naciones latinoamericanas y más específicamente en Colombia, Jaramillo plantea que, después de la independencia, se pueden ver

“las etapas que el país ha recorrido y de las que le faltan por recorrer a fin de superar los elementos disgregados que recibió en el momento de verse abocado a la tarea de asumir sus propios destinos en un mundo en que ya la economía y la política se habían hecho mundiales y en que el mundo estaba repartido entre varias naciones imperiales y dividido en países desarrollados y subdesarrollados”⁷⁰.

Jaramillo presenta algunos elementos indispensables para que se dé el Estado-nación. En primer lugar está el territorio sobre el cual se ejerce la soberanía y del cual se tiene un cierto grado de control; seguido de una economía nacional y de una cultura común, entendiendo la cultura en un sentido muy amplio que incluye la estructura social, la economía, la política y la escala de valores que define las actitudes de un grupo, como la lengua y la religión. Aunque son elementos que no alcanzan a crear una unidad cultural; es necesaria también una organización política común y por último, Jaramillo plantea la necesidad de un liderazgo, que puede ser de una gran figura o un gran hombre de estado, o de una elite, o de una clase, o de estos tres elementos.⁷¹

Un gran teórico de la nación, Ernest Gellner en su libro “Naciones y Nacionalismo” comienza a tratar el problema del nacionalismo como un principio político que relaciona la unidad nacional y la política como *sentimiento* o como *movimiento*;

⁷⁰ *Ibíd.* P. 189.

⁷¹ *Ídem.*

como “Sentimiento nacionalista” entiende el estado de enojo o la satisfacción generada por la violación o realización del principio; y como “Movimiento nacionalista” la obra impulsada por el sentimiento. De esta forma Gellner plantea el nacionalismo como una teoría de legitimidad política que vincula los límites étnicos con los políticos y no distingue a los detentadores del poder dentro del estado. Esta definición hace referencia a otros dos conceptos, Estado y Nación.

Para el concepto de Estado el autor acude a Weber y de allí deriva que el estado es “*la especialización y concentración del mantenimiento del orden*”⁷², de manera que el estado es vinculado estrictamente con las instituciones encargadas de la conservación del orden, por eso explica, “*El estado existe allí donde agentes especializados en esa conservación, como la policía y los tribunales, se han separado del resto de la vida social. Ellos son el Estado.*”⁷³

Esta definición de Estado resulta de vital importancia para entender el problema del nacionalismo partiendo de que éste sólo ha surgido en situaciones en las que el Estado existe previamente, es decir, en medio de unidades políticamente centralizadas y en un entorno político moral en que estas unidades se consideren normas, aunque ello no indica que el nacionalismo surja en todos los Estados.

Según Gellner el Estado aparece sin ayuda de la nación, y de esta forma define las naciones como “*los constructos de las convicciones, fidelidades y solidaridades de los hombres*” “*las naciones hacen al hombre*”⁷⁴, dentro de esta definición involucra el concepto de cultura como un sistema de ideas y signos, asociaciones y pautas de conducta y comunicación; y explica que en una nación

⁷² GELLNER, Ernest. Naciones y nacionalismo. Madrid: Alianza, 1988. P. 17.

⁷³ *Ibíd.*

⁷⁴ *Ibíd.* P. 20.

se debe compartir la cultura, y sumado a ello cada sujeto debe reconocerse como perteneciente a dicha nación; sin embargo Gellner advierte que estas no son definiciones suficientes por el concepto de cultura que manejan, sin embargo pasa de ello y propone centrarse en lo que la cultura hace.

Para abordar la cultura acude a la alfabetización como medio para apropiarse la cultura y el conocimiento, este acopio es realizado por la clerecía y la centralización política o Estado, de esta forma lleva su planteamiento a la sociedad agraria en la que no se da el nacionalismo debido a que en ella la cultura no está generalizada; puesto que la alfabetización es entendida como una especialización y las tareas son hereditarias, todo lo cual desaparece con la llegada del hombre industrial con quien la cultura es generalizada a toda la sociedad y a su vez es sostenida por una política, aquí dice Gellner reside el secreto del nacionalismo.

Al hablar del problema del nacionalismo, Gellner vincula directamente el cambio, el movimiento, pues explica que la raíz del nacionalismo consiste en una división del trabajo compleja y cambiante como respuesta a una elevada productividad; este cambio continuo tiene consecuencias inmediatas como un cierto igualitarismo, por lo que el autor afirma que *“La sociedad moderna no es móvil porque sea igualitaria; es igualitaria porque es móvil.”*⁷⁵

Dentro de esta sociedad moderna es necesaria e importante para su funcionamiento efectivo un tipo de educación general, estandarizada y genérica que permita ser la base para la mayoría de los trabajos que son complementados por manuales inteligentes. De esta forma en la base del orden social moderno está

⁷⁵ *Ibíd.* P. 41.

el profesor, así mismo el símbolo y principal herramienta del poder del estado es el *doctorat d'état*, ello permite entender porque es aquí más importante el monopolio de la legítima educación que el de la legítima violencia. A través de todo esto Gellner explica como las raíces del nacionalismo no están en la naturaleza humana sino en cierta clase de orden social, al plantear el nacionalismo como “*la organización de grupos humanos en unidades grandes, centralmente educadas y culturalmente homogéneas*”⁷⁶.

Así, en esta sociedad aparecen vinculados estrictamente cultura y estado, debido a que la infraestructura educativa es demasiado grande y costosa para cualquier otra organización que no sea el estado, de esta forma la cultura es el medio común necesario en que los miembros de la sociedad pueden vivir y debe ser una misma cultura y debe estar controlada, y el único que puede hacerlo es el estado.

Gellner habla de dos conceptos para elaborar una teoría de la nacionalidad, la voluntad y la cultura, debido a que en la formación y mantenimiento de los grupos se dan dos “*agentes genéricos o catalizadores*” fundamentales, por un lado la voluntad, la adhesión voluntaria y la identificación, la lealtad y la solidaridad, y por otro, el temor, la opresión y la coacción.

“*El nacionalismo engendra las naciones*”⁷⁷ y aprovecha la multiplicidad de culturas preexistentes heredadas históricamente, suele conquistar en nombre de una supuesta cultura popular y extrae su simbolismo del pueblo. Así mismo al hablar de nacionalismo Gellner habla de un engaño y autoengaño que se refiere a la imposición de una cultura desarrollada, a una sociedad regida por culturas

⁷⁶ *Ibíd.* P. 52 – 53.

⁷⁷ *Ibíd.* P. 80.

primarias; lo cual conlleva a la difusión de un idioma por medio de la escuela, que además debe estar regido a las exigencias de una comunicación burocrática y tecnológica; se da así el establecimiento de una sociedad anónima e impersonal que mantiene unidos sus individuos mediante una cultura común.⁷⁸

En cuanto a la transición de la sociedad agraria a la industrial, el autor afirma, tiene cierta naturaleza entrópica, pues necesita un desplazamiento desde un patrón establecido a una aleatoriedad sistemática. En el caso de la sociedad industrial, ésta posee una aleatoriedad interna y una totalidad fluida en la que han desaparecido las viejas estructuras y en la que no se puede asegurar se relacionen individuo y comunidad como un todo, sin embargo esta comunidad política adquiere importancia al vincularse tanto al Estado como a la frontera cultural, y es de esta forma pues al darse la erosión de los subagrupamientos junto a la importancia cada vez mayor de una cultura común, dependiente de la alfabetización, lo que tiene una importancia suprema es la nación. De esta forma el estado es el encargado del mantenimiento y supervisión de la infraestructura social, cuya parte fundamental es el sistema educativo, lo que da como tarea principal a la educación el mantener un medio cultural-lingüístico. Así la tarea de este sistema es producir miembros de la sociedad responsables, leales y competentes que no dependan de subgrupos de la comunidad.⁷⁹

Gellner plantea entonces una tesis general, *“La industrialización engendra una sociedad móvil y culturalmente homogénea que, como consecuencia, tiene unas expectativas y aspiraciones igualitarias de las que por regla general habían carecido las estables, estratificadas, dogmáticas y absolutistas sociedades*

⁷⁸ *Ibíd.* P. 81 – 82.

⁷⁹ *Ibíd.* P. 100.

*agrarias anteriores.*⁸⁰ En sus primeras etapas esta sociedad genera desigualdades muy visibles y por ende una tensión política que aumenta a través de la lengua, los rasgos transmitidos genéticamente, o la cultura; de manera que la comunicación y por ende la cultura adquiere una importancia nueva.

Gellner propone una tipología de los nacionalismos a través de la formulación de todas las posibles combinaciones de los factores fundamentales para la formación de una sociedad moderna. El primer factor es el de poder; así el autor explica que en una sociedad moderna el mantenimiento del orden social está en las manos de algunos miembros de la sociedad, de manera que siempre hay unos que ejercen este poder y otros que no, generando así una distinción entre los que detentan el poder y los que no. El siguiente elemento del modelo es el acceso a la educación o a una cultura desarrollada moderna viable, es decir los fundamentos que hacen a un hombre competente para ocupar un puesto normal en la sociedad moderna y que le permite moverse con facilidad en este medio cultural⁸¹.

Así en una sociedad dividida por el poder, Gellner plantea cuatro posibilidades diferenciadas: que sólo los que tienen el poder tengan acceso a la educación y que utilicen su privilegio para reservarse el monopolio de ese acceso; que los que detentan el poder y los que no tengan la posibilidad de este acceso; que sólo los que no tienen el poder, o algunos de ellos puedan acceder a ella y los que tienen el poder no; y que ninguno de los grupos tenga acceso a ella.⁸²

Al incorporar la identidad o diversidad de cultura (elemento crucial del nacionalismo) a esta tipología, da como resultado ocho posibles situaciones; sin

⁸⁰ *Ibíd.* P. 101.

⁸¹ *Ibíd.* P. 119.

⁸² *Ibíd.* P. 119 – 120.

embargo el autor aclara que el término cultura lo utiliza en un sentido antropológico no normativo, indicando el modo de conducta y comunicación distinto de una comunidad dada. Con todo esto Gellner plantea una conclusión: *“el nacionalismo consiste en el ingreso, participación e identificación con una cultura desarrollada alfabetizada común a toda una unidad política y a toda su población, cultura que debe ser de esta clase si quiere ser compatible con el tipo de división del trabajo, el tipo o modo de producción en que esta sociedad está basada.”*⁸³

Seguidamente Gellner problematiza acerca de si el nacionalismo seguirá siendo una de las principales fuerzas o imperativo político general en una era de industrialismo avanzado, es decir, se pregunta por el futuro del nacionalismo, aunque también advierte que la respuesta a esta pregunta sólo puede ser especulativa.

Luego Gellner entra en el mundo de las ideas nacionalistas y habla de las falsas teorías del nacionalismo, en las que se dice que el nacionalismo es natural; que surge como consecuencia artificial de ideas que no se debían formular y por lo tanto es un accidente; la teoría del camino equivocado que debía haber despertado las conciencias pues estaba destinado a las clases y no a las naciones; y finalmente que el nacionalismo es la resurrección de las fuerzas atávicas de la sangre o la tierra.

Finalmente Gellner concluye que *“el nacionalismo es una clase muy concreta de patriotismo que pasa a generalizarse e imperar tan sólo bajo ciertas condiciones*

⁸³ *Ibíd.* P. 126.

*sociales, condiciones que son las que de hecho prevalecen en el mundo moderno, y no en ningún otro.*⁸⁴

Otro gran teórico del nacionalismo es Benedict Anderson que en su libro “Comunidades imaginadas” plantea que la nacionalidad o la cabalidad de nación y el nacionalismo son artefactos culturales creados a fines del siglo XVIII por la conjunción de diferentes fuerzas históricas, que luego de ser creados se volvieron modulares lo que les permitía ser trasplantados con diferentes grados de autoconciencia.⁸⁵

Anderson define la nación como una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana; es imaginada en tanto que los miembros de la misma no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, pero en su mente vive la imagen de la comunidad. De esta forma Anderson se pregunta por lo que él llama el problema central del nacionalismo y es el ¿Qué hace que las imágenes contrahechas de la historia reciente generan sacrificios tan colosales? Respuesta que busca en las raíces culturales del nacionalismo, en donde plantea que el nacionalismo tiene una fuerte relación con las imaginerías religiosas.

Anderson habla de un “tiempo hegemónico vacío” donde la simultaneidad es transversa de tiempo cruzado marcada por la coincidencia temporal y medida por el reloj y el calendario; lo cual el autor explica a través de la novela y el periódico,

⁸⁴ *Ibíd.* P. 176.

⁸⁵ ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* México: Fondo de cultura económica, 1993 P. 21.

que son las formas que proveyeron los medios técnicos necesarios para la representación de la clase de comunidad imaginada que es la nación.⁸⁶

Plantea la importancia del capitalismo para el surgimiento de la nación, y específicamente el desarrollo de la imprenta como mercancía, dicho capitalismo fue el encargado de impulsar las lenguas vernáculas, *“lo que en un sentido positivo, hizo imaginables a las comunidades nuevas era una interacción semifortuita, pero explosiva entre un sistema de producción y de relaciones productivas (el capitalismo), una tecnología de las comunicaciones (la imprenta) y la fatalidad de la diversidad lingüística humana.”*⁸⁷

Es así como Anderson explica que gracias a la convergencia entre el capitalismo y la tecnología impresa del lenguaje humano, fue posible una nueva forma de comunidad imaginada, que preparó el escenario para la nación moderna.

Otro importante teórico del nacionalismo es Tomás Pérez Vejo quien en su libro “Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas”, presenta la nación como una representación simbólica e imaginada, perteneciente fundamentalmente al mundo de la conciencia de los actores sociales, sin que su carácter imaginario le impida existir como realidad social, pues su eficacia depende es del consenso social existente sobre ella. Ello tampoco implica que carezcan de rasgos objetivos como la lengua, la historia, la cultura, la geografía, etc. Así Pérez propone un concepto con un carácter circunstancial e histórico.⁸⁸

⁸⁶ *Ibíd.* P. 45 – 47.

⁸⁷ *Ibíd.* P. 70.

⁸⁸ PÉREZ, VEJO. Tomas. Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas. Asturias: Nobel, 1999. P. 14 – 17.

Las naciones son invenciones colectivas resultado de una relativamente rápida invención histórica. *“Las naciones no nacen, sino que se crean o, mejor, se inventan. En esa metáfora de cuerpo construido en que descansa la idea de lo nacional, la voluntad cuesta más que la conciencia, y los mitos, las costumbres, las lenguas, la historia, etc. Sólo adquieren poder por la repetición, la difusión y en definitiva, la construcción.”*⁸⁹

Se habla entonces de una construcción a partir de valores simbólicos y culturales, pues resulta un asunto político sólo en segundo término, pues la creación de una conciencia nacional es un proceso mental cuyo funcionamiento tiene que ver con el desarrollo de modelos culturales, por lo que el autor afirma que la nación como concepto no es un asunto de teoría política sino de estética⁹⁰

Partiendo de lo anterior la nación se expresa a través de costumbres y formas artísticas que dibujan el imaginario colectivo, resulta entonces de vital importancia la fijación de tradiciones propias y genuinas, desde celebraciones festivas a rememoraciones de batallas reales o ficticias. Sin embargo la nación necesita caracterizarse como algo natural y ahistórico; sus imágenes mentales son utilizadas como arma política, como forma de acceso y control de poder. De esta forma no todas las invenciones son iguales, pues son resultado de un proceso de socialización en el que los individuos aceptan una serie de normas y valores como propios, generando así una determinada coerción ideológica, la cual se puede ejercer a través de un Estado (nacionalismo oficial), o en contra del Estado existente.⁹¹

⁸⁹ *Ibíd.* P. 17 – 18.

⁹⁰ *Ibíd.* P. 18.

⁹¹ *Ibíd.* P. 19.

La invención de arquetipos nacionales puede rastrearse principalmente en la historia, pues es la historiografía nacional, la construcción de una historia nacional canónica la que muestra las líneas maestras de la imagen de la nación; así la historia inventa el mito y otras formas de difusión como la literatura, prensa, ópera, pintura, cine, entre otras que lo extienden.⁹²

Otra característica importante es que aunque la nación sea una invención colectiva no toda la sociedad se ve implicada en ella de igual forma, pues es dirigido por grupos minoritarios, instruidos que se apoyan en otros grupos sociales. Siendo así la nación, resulta una codificación de las clases cultivadas que impone sus valores a las clases bajas, de manera que la nación será el resultado de un proceso de universalización de valores gracias a los medios de comunicación de masas, que se encargan de homogeneizar, sustituyendo unas formas de ver y entender el mundo por otras.⁹³

“En este sentido la nación es sólo una representación mítica, vicaria, forma simbólica de superación de las contradicciones de la modernidad: recreación de valores comunitarios en sociedades societarias, participación en el poder, soberanía nacional, de los que están excluidos de él; propiedad colectiva sobre el territorio nacional, incluidos los más indigentes; antepasados comunes, árboles genealógicos colectivos”⁹⁴ así en cada uno conviven y se entremezclan tradiciones múltiples.

⁹² *Ibíd.* P. 29 – 30.

⁹³ *Ibíd.* P. 35 – 36.

⁹⁴ *Ibíd.* P. 224 -225.

Para finalizar estos comentarios acerca de los conceptos propuestos para el trabajo desarrollado se puede realizar un resumen quizás abusivamente sencillo para concluir el marco conceptual; de esta manera se logra puntualizar que el manual escolar es considerado como un lugar de memoria en el que se puede encontrar una representación histórica que tiene como fin la búsqueda de identidad; la cual es lograda a partir de la memoria teniendo en cuenta tanto el recuerdo como el olvido y los marcos sociales de la misma, que permiten hablar de una historia nacional que finalmente resulta ser una invención del pasado para construir una representación de la nación.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación se planteó dentro del problema histórico, estudiar las representaciones generadas por los autores Carlos Mora, Margarita Peña, Salomón Kalmanovitz, Silvia Duzán y Rodolfo Ramón de Roux en los tres manuales escolares; en la medida en que se busca ver la enseñanza de la historia como uno de los escenarios en donde se crea la memoria nacional en un determinado momento histórico del país.

Del problema se desprendieron tres dimensiones que lo van rodeando de manera concéntrica, en tanto que se hallan íntimamente relacionados. Sin embargo es necesario distinguirlos y delimitarlos. Estas dimensiones son:

El marco legal

El autor, la editorial, la Academia y la historiografía

El texto escolar

✓ **El marco legal**

Esta dimensión trata específicamente las disposiciones emanadas por el Estado para la regulación de la educación en general y específicamente la enseñanza de la historia y los manuales escolares; de manera que en ella se pueden ubicar los aspectos generales de la organización y concepción de la educación primaria y secundaria en el periodo estudiado, a través de los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional; así mismo se consultaron los planes de desarrollo para identificar las directrices generales para la educación en cada uno de los gobiernos que tienen cabida en el periodo escogido.

✓ **El autor, la editorial, la Academia y la historiografía**

Esta dimensión es la más cercana al manual y por ende a las representaciones de la nación, pues en ella está la carne y hueso de la investigación, los generadores de dichas representaciones, sus críticos y sus defensores. De esta forma se dividió en dos variables:

El autor y la editorial

Con esta variable se estudiaron algunos de los rasgos más sobresalientes de los autores, para ello se dispuso tanto de biografías como trabajos realizados por los mismos y entrevistas con las que se pretendió generar una visión acerca de estos personajes; así mismo en cuanto al equipo editorial, debido a su influencia directa sobre el texto escolar.

La Academia

En esta variable se estudiaron los principales lineamientos de la Academia Colombiana de Historia frente a la enseñanza de la historia y los textos escolares, en tanto que ésta fue una institución muy importante desde principios de siglo en la materia como reguladora al lado del Ministerio de Educación Nacional de la educación y específicamente de la enseñanza de la historia; para tal fin se usó el Boletín de Historia y Antigüedades, órgano de la Academia Colombiana de Historia, el cual fue abordado por medio de fichas textuales organizadas cronológica y temáticamente.

✓ **El texto escolar**

En esta última dimensión se estudiaron los contenidos de los textos escolares; dimensión en la que se pretende hallar las representaciones de la Nación encaminadas a la formación de una memoria de tipo nacional. Para ello se dispone de la fuente principal de este trabajo que son los textos escolares de historia entendidos como lugares de memoria. En esta variable además de abordarse el cuerpo de los manuales como tal, a través de los Paratextos se revisaron componentes como la parte material, los títulos, subtítulos, referencias, notas, blancos, ilustraciones, recuadros, imágenes y actividades evaluativas.

1. EL PROYECTO EDUCATIVO ESTATAL: LA INTEGRALIDAD

Desde los años setenta el Estado Colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional planteó como fin una educación integral en la que el estudiante tendría la oportunidad de conocerse a sí mismo y con ello decidir de manera más consciente su futuro académico y social; para ello se pretendía conseguir un equilibrio en las áreas académicas, físicas, sociales y nacionales, que diera como resultado un individuo que mejoraría la familia y la nación colombiana.

Con la ley 27 de diciembre 14 de 1971, se aprobaba el acuerdo de cooperación internacional entre Colombia y la UNESCO acerca del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina; que tenía como fin el fomento de la producción y distribución de libros, y específicamente la promoción de la lectura a través de planes de educación y sistemas nacionales de bibliotecas escolares y públicas.⁹⁵

Para 1971, con el decreto 020 se autorizó la experimentación de un plan de diversificación del bachillerato con la intención de obtener conclusiones prácticas que pudiesen llevar a una reforma; experimentando de esta manera con planes de estudio diferentes al plan general dispuesto en el Decreto 45 de enero 11 de 1962, aprovechando la solicitud de los Hermanos de la Salle de diversificar el bachillerato en el segundo ciclo de educación media y teniendo en cuenta la aprobación del ICOLPE. Se aprobó el plan de diversificación académica donde el

⁹⁵ Ley 27 de 1971 (diciembre 14). P. 29. En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974

quinto año dispondría de 4 horas semanales para la materia denominada historia de la cultura, al igual que para el sexto año. Este plan se aprobó inicialmente para Bogotá con el compromiso de una evaluación permanente, así como el diálogo con el ICOLPE y el MEN.⁹⁶

Para mediados de 1971, con el decreto 1085 se fijó el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada, enseñanza que se había establecido desde 1969⁹⁷, que constaba de seis años distribuidos en tres ciclos: el primero, con los dos primeros años, correspondientes al ciclo de exploración vocacional; el segundo, los cursos tercero y cuarto correspondientes al ciclo de orientación vocacional en las ramas de Bachillerato Académico, Industrial, Comercial, Agropecuario, y de Promoción Social; y el tercero, los cursos quinto y sexto correspondientes al ciclo de educación ocupacional en donde el alumno debía elegir entre las modalidades de: Humanidades, Ciencias y Matemática, Metalmeccánica, Electricidad, Construcciones, Química Industrial, Secretariado, Contabilidad, Agropecuaria, Salud, Organización de la Comunidad y Hogar. De esta manera, el plan de estudio de los INEM tendría dos núcleos, uno de formación general (Asignaturas Académicas Comunes) y otro formado por asignaturas vocacionales correspondientes a las Ramas y Modalidades. Durante el ciclo de exploración vocacional la materia de estudios sociales tendría cuatro horas semanales durante todo el año, igual que el ciclo de orientación vocacional y el ciclo de educación ocupacional, es decir toda la educación secundaria mantendría cuatro horas semanales de la materia estudios sociales.⁹⁸

⁹⁶ Decreto 020 de 1971 (enero 13). P. 53. En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974

⁹⁷ Decreto 1962 de 1969 (20 de noviembre).

⁹⁸ Decreto 1985 de 1971 (junio 8) p. 93.

Así mismo, con la Resolución 2308 de 1971 que reglamentaba el decreto 274 del 3 de marzo del mismo año y que instauraba un plan de estudios mínimo para las escuelas primarias públicas y privadas del país, en donde de las treinta horas semanales, el primero y segundo grado contaban con cuatro horas de estudios sociales, y tercero, cuarto y quinto con cinco horas.⁹⁹

El Decreto 080 del 22 de enero de 1974 con el que se derogaba el decreto 045 de 1962 y se daban otras disposiciones sobre educación media, se basaba en la previa experimentación de un plan de estudios de enseñanza diversificada en el nivel medio (INEM). De esta manera se definió la educación media como la etapa de formación posterior a la educación elemental, donde el alumno tenía la oportunidad de complementar su formación integral, así como de identificar sus intereses, aptitudes y habilidades para continuar con estudios superiores o para desempeñar una determinada función. Por lo que se proponía buscar el conocimiento, equilibrio e integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político y utilitario como fundamento de la vida del individuo; así como el desarrollo de facultades intelectuales y aptitudes específicas del mismo, junto a la importancia de la salud, el uso adecuado del tiempo libre y hacer del alumno un miembro activo de la sociedad; así como apreciar los valores de la nacionalidad mediante la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural colombiano, y finalmente afianzar el principio de que la familia es la célula esencial de la sociedad.

La educación comprendería además dos ciclos, uno básico de cuatro años de duración donde los estudiantes recibirían una misma formación académica compuesta por dos periodos, el de exploración vocacional en primero y segundo año, y el de iniciación vocacional en los años tercero y cuarto. El segundo ciclo, el

⁹⁹ Resolución 2308 de 1971 (Junio 3). P. 233.

vocacional con una duración de dos años ofrecería las siguientes opciones: Bachillerato académico, pedagógico o formación normalista, industrial, comercial, agropecuario y bachillerato en promoción social.

De esta manera el área de sociales que constaría de las asignaturas de educación ética, moral y religiosa, filosofía, historia, geografía y comportamiento y salud tendría siete horas semanales en los grados primero a tercero, ocho horas en cuarto y seis horas en quinto y sexto.¹⁰⁰

El decreto estuvo seguido de un comunicado el 4 de febrero, a todos los planteles e instituciones de educación media, en el que se informaba que el Plan Fundamental Mínimo de Educación Media debía ser aplicado en los cursos primero y segundo del mismo año, además de ello, las instituciones que quisieran podrían aplicarlo a la totalidad de la educación media. También se comunicaba cómo debían distribuirse los estudios sociales:

Curso I: Historia y Geografía de Colombia.

Curso II: Historia y Geografía de América.

Curso III: Historia y Geografía Universales.

Curso IV: Historia y Sociología Colombianas. Geografía Económica de Colombia.

¹⁰⁰ Decreto 080 de enero 22 de 1974. En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974. p. 3-9.

Sumado a lo anterior, las clases de ahorro, cooperativismo, educación cívica y social, instituciones colombianas y civismo internacional se dictarían en el curso cuarto, dentro del mismo programa de Ciencias Sociales.¹⁰¹

Sin embargo el decreto 080 del 74 no modificó la utilización de textos escolares, de manera que se orientaba a utilizar los mismos mientras los autores elaboraban o adecuaban los textos; con ello se daba validez al decreto 1963 de 1969, por el que se reglamentaba la adopción de textos escolares para pre-escolar, primaria y secundaria a nivel nacional; donde se decretaba que los rectores de las instituciones privadas podían escoger los textos escolares que iban a exigir a sus alumnos y debían inscribir la lista de los mismos ante la secretaría de educación; dichos textos no podrían variar antes de tres años. En el caso de los establecimientos oficiales, la escogencia de los textos escolares quedaba a cargo de la entidad oficial de la que dependían en su funcionamiento; sin embargo las entidades oficiales podían delegar en sus directores la facultad de escoger los textos de estudio. Además el Ministerio de Educación Nacional recomendaría textos escolares y publicaría la lista de los mismos y su descripción cuando fuesen aprobados por el ICOLPE.¹⁰²

Se renovaba también, la evaluación del trabajo escolar y la promoción, afirmando la necesidad de pasar de una valoración exagerada de la capacidad memorística de los estudiantes a centrar la educación en el estudiante y en las actividades que debía cumplir dentro del proceso de formación integral como proponía el Plan Fundamental Mínimo de Educación Media; de esta manera conceptualizaban la evaluación como objetiva y continua en los campos cognoscitivo, afectivo y psico-

¹⁰¹ Comunicado a todos los planteles e institutos de educación media. En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974. p. 10-12.

¹⁰² Decreto 1963 de 1969 (Noviembre 20). En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974. p. 13-17.

motor en cuanto al trabajo individual, en grupo y las aptitudes, intereses, dedicación, iniciativa, exactitud, cumplimiento, creatividad, entre otras. Sumado a lo anterior se solicitaba al profesor conocer personalmente a los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias, para aprovechar sus aptitudes naturales y reconocer su esfuerzo para lograr un concepto estricto de justicia y responsabilidad.¹⁰³

Por medio de la resolución 2332 del 74, se reglamentó el decreto 080 del mismo año en relación con el bachillerato académico o clásico, definiéndolo como una modalidad de educación con el fin de capacitar al estudiante para realizar otros estudios o para desempeñar una determinada función; teniendo como objetivos la apreciación de valores culturales, científicos, artísticos, éticos, familiares y sociales, así como servir de guía al estudiante en el desarrollo de sus capacidades y generar en él hábitos de trabajo, estudio e investigación, responsabilidad, entre otros. El bachillerato académico, comprendía además dos ciclos, uno básico de cuatro años y otro superior vocacional de dos años en donde se orientaría al alumno conforme a sus aptitudes para decidir la continuación de sus estudios o su vinculación a otras actividades.¹⁰⁴ Por otro lado, para el Bachillerato Académico Nocturno se mantenía un esquema similar a excepción de educación física y estética, así como las actividades vocacionales y técnicas.¹⁰⁵

Para 1975, con la resolución número 277 del 4 de febrero se adoptaron los programas de estudio elaborados en 1974, en desarrollo del decreto 080 de enero del mismo año y de las resoluciones reglamentarias correspondientes a las

¹⁰³ Resolución 2109 de 1974 (Abril 1). En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974. p. 18-23. Circular sobre evaluación bimestral para personal directivo y docente de los planteles educativos. En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974. p. 44-48.

¹⁰⁴ Resolución 2332 de 1974 (5 de abril). En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974. p. 24-34.

¹⁰⁵ Resolución 2516 de 1974 (17 de Abril). En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974. p. 35-43.

modalidades de bachillerato académico, industrial, agropecuario, comercial, normalista y promoción social, para las áreas de matemáticas, estudios sociales, idiomas, ciencias, educación estética y educación física.¹⁰⁶

Sin embargo, el propio Ministerio de Educación Nacional reconocería más adelante las falencias del Decreto 080 del 74 y de sus resoluciones, teniendo como foco central las inconsistencias a lo relativo a la falta de continuidad entre la básica primaria y básica secundaria; además los programas fallaban desde el punto de vista de las orientaciones de los mismos decretos, pues los contenidos parecían reducirse a un listado de temas numerosos y no siempre relevantes, las actividades estaban orientadas a afianzar el aprendizaje verbal, no se daba mayor importancia a los aspectos socio-afectivos o a los procedimientos metodológicos para adquirir habilidades, destrezas y valores, y finalmente no se favorecía la participación activa del estudiante, trayendo como consecuencia el aprendizaje memorístico, entre otros.

1.1 LA REFORMA EDUCATIVA DE 1976

Para 1974 con la subida de Alfonso López Michelsen al poder se comienza a gestar una reforma muy importante para la historia de la educación de Colombia, por lo menos en el papel; a través de la ley 43 de 1975 con la que se nacionalizó la educación básica se dio un paso gigante en cuanto a las obligaciones del Estado con la educación. Así mismo los decretos 088 y 102 de 22 de enero de 1976, por los cuales se reestructura el sistema educativo, se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, se descentraliza la administración de los

¹⁰⁶ Resolución 277 de 1975 (Febrero 4). Duplicado Ministerio de Educación. Archivo Ministerio de Educación Nacional.

planteles nacionales de educación entre otras disposiciones; se generó un cambio fundamental para la organización y concepción de la educación en Colombia. Teniendo en cuenta semejante reforma sería imposible pasar por alto un hecho tan importante -que daría inicio a un proyecto educativo que se ha venido gestando hasta el día de hoy- a la hora de estudiar las representaciones de la Nación en tres manuales escolares producidos en medio del desarrollo de esta reforma.

1.1.1 Antecedentes

Para 1975 los planes emprendidos para ampliar la cobertura del sistema educativo colombiano no llegaban a sus metas, debido, según el gobierno colombiano, al rápido crecimiento demográfico, la alta deserción estudiantil y la deficiente calidad de la educación impartida principalmente en las escuelas rurales, donde el problema parecía aún mayor.

La alta deserción escolar parecía ser causada por la falta de coordinación e integración entre los servicios educativos y los servicios de salud, alimentación, asistencia técnica y los servicios de apoyo al desarrollo de la comunidad; pues esta integración escuela-comunidad, parecía estar limitada al proceso rutinario de enseñar contenidos escogidos para realidades muy diferentes a las que rodeaban a la escuela y que no tenían relación con los otros servicios que recibían las comunidades de la región.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Programas del sector educativo. Tomado del documento Para cerrar la brecha; plan de desarrollo social, económico y regional 1975 – 1978, del Departamento Nacional de Planeación. En: Ministerio de Educación Nacional. Política educativa nacional. Reforma educativa 1976. Bogotá: MEN, 1976. P. 12.

De esta forma se podía enumerar siete problemas principales del sistema educativo colombiano:

*“Las desigualdades sociales y económicas existentes en la población colombiana con su secuela de diferencias culturales”*¹⁰⁸ Problema que generaba consecuencias adversas tales como la utilización del niño como mano de obra, la despreocupación de los padres por la educación de sus hijos, la incapacidad para persistir en el sistema escolar por carencia de recursos económicos y por diferencias entre los patrones culturales del estudiante y los instrumentos utilizados para educarlo, el bajo rendimiento académico, y finalmente la alta deserción por problemas de desnutrición y mala salud.

*“La carencia de investigación básica y aplicada, particularmente de investigación socio-educativa y curricular”*¹⁰⁹, lo que generaba el desconocimiento de las características culturales y por ello contenidos curriculares y métodos de enseñanza inadecuados para cada región, debido principalmente a la costumbre de copiar indiscriminadamente los métodos y técnicas de educación de otros países; aunado lo anterior a la falta de una evaluación del rendimiento interno y externo del sistema escolar.

*“La falta de coordinación de las acciones en el campo de la educación funcional de adultos y en los programas de educación no-formal e informal dados a través de medios masivos de comunicación.”*¹¹⁰

¹⁰⁸ *Ibíd.* p. 13.

¹⁰⁹ *Ibíd.*

¹¹⁰ *Ibíd.*

*“La baja calidad académica y pedagógica del personal docente”*¹¹¹ que había influido negativamente en la creatividad, innovación e independencia de criterio de los estudiantes; y esta baja calidad de personal radicaba en la falta de programas adecuados de capacitación y perfeccionamiento en servicio, así como la carencia de materiales y ayudas educativas para apoyar su labor.

*“Falta de atención al pre-escolar (0-7 años)”*¹¹² etapa básica para el desarrollo de las características biológicas y sociales del individuo, las cuales serían decisivas para el resto de su vida escolar y personal. Todo ello teniendo en cuenta los informes realizados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para 1974 en donde se mostraba que los servicios de atención integral al niño sólo cubrían el 0,4% del potencial de usuarios entre 0 y 7 años.

*“La distribución inequitativa de los servicios del Estado entre las zonas urbanas y rurales.”*¹¹³ Inequitativa en tanto que los servicios de atención al pre-escolar habían sido hasta el momento exclusivamente urbanos, aún más al conocer las estadísticas del DANE y de Planeación Nacional que para 1973 mostraban que el 48.4% de la población rural entre 7 y 14 años no estaba escolarizada, a diferencia de la población urbana donde la población no escolarizada era del 22.5%, lo cual además reflejaba la alta deserción en las zonas rurales, donde sólo llegaba a quinto grado el 8% de los matriculados a diferencia de las áreas urbanas, donde ingresaba el 62% de los estudiantes.

¹¹¹ *Ibíd.*

¹¹² *Ibíd.*

¹¹³ *Ibíd.* P. 14.

*“La deficiente e inoportuna información estadística sobre el sector”*¹¹⁴ lo cual dificultaba la planeación y el diseño de soluciones.

Dificultades todas que finalmente apuntaban a una conclusión, la necesidad de apoyar la extensión de la escolaridad primaria especialmente en áreas rurales, para disminuir las diferencias de oportunidades entre el campo y la ciudad; por ello se proponía *“emprender un programa intensivo de mejoramiento cualitativo de la enseñanza en todos los niveles, especialmente para la primaria, teniendo presente que para un buen porcentaje de la población este será el máximo grado de escolaridad alcanzado.”*¹¹⁵ Solución que a su vez aceptaba un problema de forma pasiva al reconocer la imposibilidad de acceder a la educación secundaria para las mayorías.

1.1.2 La Reforma

Para 1975 en el documento *“Para cerrar la brecha; plan de desarrollo social, económico y regional 1975 - 1978”* del departamento Nacional de Planeación en sus programas del sector educativo, el gobierno colombiano exponía los diferentes problemas para la educación colombiana, que a la vez convertía en sus objetivos; de esta forma en primer lugar se proponía la universalización de la educación primaria teniendo en cuenta una de sus más grandes dificultades, alcanzar la población rural, entendida como el 50% más pobre de la población colombiana; de manera que el principal objetivo planteado por este plan de desarrollo resultaba ser el de *“crear condiciones en el sector urbano y rural que conviertan en realidad el mandato constitucional de hacer la educación primaria gratuita y obligatoria.”*¹¹⁶

¹¹⁴ *Ibíd.*

¹¹⁵ *Ibíd.* P. 14 – 15.

¹¹⁶ *Ibíd.* P. 9.

Teniendo en cuenta las necesidades de la educación primaria y del sector rural, dicha política educativa proponía intervenir firmemente en los campos de la nutrición y de la salud, propugnando así por una “*solución integral*”.

Sin embargo parece notorio lo que se buscaba con esta “solución”, porque aunque se pueda catalogar sus fines como económico, político y social, en primer lugar se argumenta el económico y en él se basan el resto. Así, se explica cómo a través de los estudios realizados para la época en Colombia la rentabilidad social de la inversión en educación primaria superaba la de los demás niveles educativos, lo que llevaba a concluir que “*el gasto público en educación primaria es muy productivo en términos económicos, pues aumenta sustancialmente la productividad de la fuerza de trabajo y por lo tanto sus ingresos.*”¹¹⁷

Otro de los fines, que podría catalogarse como político, se plantea al ver la educación como una herramienta que permite la posibilidad de participar en los problemas nacionales, pues se presenta como condición mínima para dicha participación la educación del ciudadano. “*se propone incrementar las oportunidades de participación en todos los asuntos de la vida nacional de un amplio sector de la población, especialmente el ubicado en las zonas rurales.*”¹¹⁸

Y finalmente un fin “social” pero también claramente económico, en tanto que considera una relación directamente proporcional entre educación e ingresos; pues según el plan, los estudios mostraban que para el caso específico de Colombia existía una estrecha correlación entre los niveles de educación e ingreso de los individuos, de manera que la distribución inequitativa del ingreso estaba

¹¹⁷ *Ibíd.* P. 10.

¹¹⁸ *Ibíd.*

aparejada a una desigual distribución de las oportunidades de educación, de esta forma al proponer el mejoramiento de los niveles relativos de ingresos del 50% más pobre de la población, resultaba fundamental actuar sobre la educación.

Se puede entonces sintetizar cómo dicho plan de desarrollo conciliaba los objetivos de bienestar social y crecimiento económico, al justificar mayor inversión del presupuesto total de la nación en el sector educativo, no sólo por la distribución de ingresos y de bienestar sino por la influencia de la educación sobre la productividad y el crecimiento económico del país, en otras palabras, *“Mejorando las condiciones sociales de las gentes, entre ellas sus niveles de escolaridad, se está contribuyendo a una mejor utilización del más valioso de los recursos del país: su fuerza de trabajo.”*¹¹⁹

Para lograr estos fines el plan proponía incrementar tanto la participación del sector educativo en el gasto público total, como la participación de la educación primaria en los gastos totales destinados a la educación; lo que implicaba un aumento gradual de la participación del sector educativo hasta un nivel del 25% del presupuesto nacional, es decir, un promedio sobre la última década que había sido inferior al 16%; así mismo se proponía un aumento en los gastos de educación primaria que llegara al 60% del presupuesto de educación para 1977.

Así, la reforma tributaria entraba a jugar un papel muy importante para el desarrollo de este plan, en tanto que permitía el aumento del presupuesto para educación. Entonces los ingresos del impuesto a la renta de las empresas estatales y los incrementos del situado fiscal generados por esta reforma serían destinados a un plan de construcción, dotación y funcionamiento de 32.000 aulas

¹¹⁹ *Ibíd.* P. 11.

para enseñanza primaria en el periodo 1975 – 1978. También se proponía la modificación de la legislación existente sobre cesión del impuesto de ventas a los municipios, con la intención de aplicar parte de ello al incremento en los mencionados recursos y a la paulatina nacionalización de la enseñanza secundaria, junto a la construcción, dotación y funcionamiento de nuevos planteles.

En cuanto a la educación media e intermedia el plan proponía aprovechar la capacidad instalada y reestructurar los niveles de educación, modernizándolos y redefiniéndolos para darles un sentido de diversificación y orientación vocacional con el fin de adecuar el sistema educativo a los diferentes tipos de demanda ocupacional requeridos por el desarrollo del país. Para el caso de las universidades, se proponía el fomento de la universidad nocturna y la búsqueda de mecanismos para desarrollar nuevas fuentes de financiación diferentes al presupuesto nacional.¹²⁰

1.1.3 Objetivos

De esta forma el objetivo principal del plan consistía en facilitar el acceso a la educación pre-escolar y primaria, con énfasis en las áreas rurales, así como la creación de condiciones para garantizar la permanencia del docente en la escuela y a su vez el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, lo cual se planteaba a través del desarrollo de siete programas:

- Capacitación y perfeccionamiento del personal docente en servicio

¹²⁰ *Ibíd.*

- Producción y distribución masiva de materiales educativos que sirvan de apoyo al maestro y refuercen el aprendizaje de los alumnos
- Adecuada utilización de la tecnología educativa y de la capacidad instalada de acuerdo con las necesidades y recursos del país
- Empleo de todos los medios masivos de comunicación tanto para la capacitación del personal docente como para la extensión de los servicios educativos
- Incremento de la participación de la comunidad en la dirección y ejecución de las actividades del sistema educativo
- Aumento progresivo de la participación del sector educativo en la distribución del gasto público total
- Coordinación de esfuerzos del sector educativo con otros programas de gobierno como el Plan Nacional de Alimentación y el Programa de Desarrollo Rural Integrado.¹²¹
- Estos objetivos generales contenían a su vez metas concretas:
- Extensión de la educación pre-escolar a la población marginal urbana y rural mediante el programa de “Centros de Atención integral al Pre-escolar”.
- Universalización de la educación básica primaria para la población de áreas urbana y rural, a través del implemento de aulas y el nombramiento de docentes.
- Disminución de la deserción escolar en la escuela primaria, a través de programas de nutrición y adaptación de los métodos de enseñanza a las condiciones locales.
- Creación de estímulos profesionales y económicos para atraer a los maestros más capaces y preparados a las escuelas rurales.
- Reestructuración de la educación media, aprovechando la experiencia de los INEM, los Institutos Técnicos Agrícolas y las Concentraciones de Desarrollo Rural para ofrecer carreras intermedias.

¹²¹ *Ibíd.* P. 14 – 15.

- Incremento del número de becas en colegios oficiales y privados y reorientación del crédito educativo para estimular el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes carentes de recursos.
- Nacionalización progresiva del pago de la enseñanza secundaria y descentralización administrativa de los planteles nacionales.
- Ampliación de la cobertura en enseñanza básica secundaria media e intermedia, mediante la construcción y dotación de planteles y centros auxiliares de servicios docentes.
- Realización de un programa nacional integrado de capacitación y perfeccionamiento docente, diseños y evaluación curricular, producción y distribución de materiales y medios educativos.
- Determinación de una política coordinada de investigación educativa en las universidades con financiación adecuada por parte del Estado.
- Ampliación de la cobertura de la educación superior aprovechando al máximo la capacidad instalada, y creación de mecanismos de autofinanciación de las universidades.
- Incremento de las oportunidades de capacitación laboral, y ascenso educacional de la población adulta del país.¹²²

Teniendo en cuenta los objetivos y las metas anteriores el plan presentaba políticas con la intención de resolver los problemas del sector educativo; así, como primera medida se planteaba la necesidad de reestructurar el sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, para poder adecuar los programas al contexto socio-económico y a la características de los educandos; de esta forma la educación básica se proponía con cinco años de enseñanza primaria y cuatro de secundaria y seguida de ella un nivel de educación media e intermedia teniendo

¹²² *Ibíd.* P. 16 – 17.

como característica esta última la enseñanza diversificada, a la vez que permitiría el establecimiento de carreras intermedias, con la intención de adecuar el sistema educativo a la demanda de la economía nacional¹²³.

Otra de las políticas buscaba estimular la participación de la comunidad en el desarrollo de los programas del sector, especialmente en la terminación, habilitación, construcción, dotación de aulas, al programa de mejoramiento cualitativo y a la evaluación del servicio educativo; de manera que la relación principal parecía ser la de mano de obra.

En cuanto a los docentes se propendía por la formación de nuevos maestros, así como el establecimiento de una red nacional de capacitación de docentes en servicio, con grupos técnicos a nivel central y regional encargados de la elaboración de programas y materiales didácticos para la capacitación docente, para este servicio se proponía la prioridad de los maestros de escuelas rurales¹²⁴.

En materia de textos la política proponía la evaluación y selección de los textos escolares y demás materiales, con el fin de mejorarlos y adaptarlos a las condiciones de las diferentes regiones socio-culturales del país y finalmente reducir su costo de adquisición.¹²⁵

En cuanto a la política para educación pre-escolar, la propuesta consistía en llevar los Centros de Atención integral al Pre-escolar, creados por la ley 27 de 1974, a las áreas rurales y zonas marginadas de las ciudades para favorecer a la

¹²³ *Ibíd.* p. 18.

¹²⁴ *Ibíd.*

¹²⁵ *Ibíd.* P. 19.

población más necesitada. Así mismo el Ministerio de Educación Nacional participaría en la programación curricular, la capacitación de docentes y su inspección.¹²⁶

En la política para educación básica primaria se proponía el establecimiento del sistema de promoción automática, incluyendo a su vez la capacitación del magisterio para la utilización de este sistema. También la universalización de la enseñanza primaria mediante el incremento de cupos, para lo cual se habilitarían 32.000 aulas y se proveerían 35.000 nuevas plazas; se proponía además el incremento del presupuesto destinado a la enseñanza primaria, planteándose un 60% del total del gasto público destinado a educación; se vincularía y motivaría a los padres de familia como una medida de retención de los niños en la escuela; se capacitaría a un número de maestros en nuevas técnicas y metodologías para enseñar simultáneamente varios grados en escuelas con baja densidad de población; continuando con los docentes se planteaba el establecimiento de un programa de incentivos económicos y de promoción profesional para los maestros rurales; también se estimularía la organización de huertas escolares en las escuelas primarias, que servirían como campos de experimentación y de enseñanza tanto para niños como para los adultos de la comunidad, así mismo se buscaría un horario flexible para las zonas rurales que permitiera coincidir las vacaciones con el periodo de cosechas; y finalmente la creación de un programa de becas nacionales para estudiantes de primaria.¹²⁷

La política para la educación básica secundaria proponía la ampliación progresiva de los cupos de la educación secundaria para atender el nuevo número de alumnos que terminarían primaria, lo cual se llevaría a cabo mediante la

¹²⁶ *Ibíd.* P. 19 – 20.

¹²⁷ *Ibíd.* P. 20 – 21.

construcción y dotación de 200 planteles para 300.000 estudiantes en doble jornada; así como la continuación y ampliación de jornadas adicionales en planteles oficiales y privados, y finalmente la integración de establecimientos educativos nacionales, departamentales y municipales para una óptima utilización de la capacidad instalada. Todo ello hacía necesaria la creación de un programa intensivo de formación y capacitación de profesores para cubrir el déficit de este nivel.

Así mismo se planteaba la posibilidad de diseñar y producir textos para distribución a precio de costo en los planteles oficiales, la ampliación y fortalecimiento del bachillerato radial, y la ampliación del programa nacional de becas. En cuanto al financiamiento del nivel secundario y medio del sistema educativo, se proponía llegar a un 20% del total del presupuesto asignado a la educación, lo que incluía la nacionalización paulatina del pago de la enseñanza secundaria, lo cual estaba condicionado a la descentralización de la administración de los planteles nacionales de secundaria que sería asumida por los departamentos, intendencias, comisarías y el distrito especial de Bogotá. Así mismo resultaba necesaria la reestructuración de los programas educativos y la orientación vocacional previa a la educación diversificada.¹²⁸

Para la educación media vocacional e intermedia profesional el gobierno planteaba la reestructuración de los INEM con la intención de formar técnicos profesionales de nivel intermedio. Así como la construcción, dotación y funcionamiento de 23 centros auxiliares de servicios docentes, e impulsar la formación de personal docente para los niveles medio e intermedio, además de la

¹²⁸ *Ibíd.* P. 23.

reestructuración del pensum de la enseñanza diversificada de acuerdo a las necesidades de los recursos humanos del país.¹²⁹

El plan en cuanto a educación superior proponía independizar los presupuestos de las universidades oficiales del presupuesto nacional, a través de la creación de rentas propias mediante la donación de tierras baldías para explotación, la actualización progresiva del valor de las matrículas en las universidades oficiales de acuerdo con los costos reales por especialidades, apoyando y fortaleciendo los programas de universidad a distancia y la organización de la universidad nocturna.¹³⁰

Para la educación no-formal e informal se buscaba extender la escolaridad primaria para favorecer a la población en edad de asistir a la escuela y a la población mayor de 15 años, todo ello a través de la colaboración del SENA con el Ministerio de Educación, lo cual debía reforzarse a través de radio y televisión y con campañas masivas de distribución de libros y materiales impresos mediante la utilización de imprentas móviles y la vinculación del sector privado.¹³¹

1.2 LA NACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Entre los motivos que se presentaban para justificar la nacionalización de la educación básica secundaria, se afirmaba la solución del problema de la educación primaria y por ello se buscaba solucionar el de secundaria para cumplir el mandato constitucional de ofrecer escuela pública y gratuita a todos los niños

¹²⁹ *Ibíd.*

¹³⁰ *Ibíd.* P. 24.

¹³¹ *Ibíd.* P. 26.

colombianos, y poner en el nivel de importancia de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria, y en el caso de la enseñanza media duplicar el número de cupos existentes; así el proyecto podía dividirse en seis puntos:

1. Costear la enseñanza secundaria
2. Terminar los planteles de construcción paralizada
3. Construir un total de 200 nuevos centros educativos de nivel medio, con capacidad para 1500 alumnos en las dos jornadas, es decir un total de 300.000 estudiantes
4. Construir 23 centros auxiliares docentes, es decir uno por Departamento y uno en el Distrito Especial de Bogotá, dotados de laboratorios completos de física, química, etc., y equipo de talleres para la enseñanza vocacional.
5. Mantener un auxilio sustancial a los fiscos municipales, para lo que se proponía mantener una cesión del gravamen de ventas para los municipios de mil millones de pesos anuales mientras se realizaba la nacionalización
6. Conceder facultades extraordinarias al Presidente de la República para dictar el estatuto del personal docente y unificar el régimen salarial y prestacional del mismo personal.¹³²

De esta forma, la justificación se dividía en dos puntos claves, descentralizar a través de la liberación de fondos a departamentos que empleaban en el sostenimiento de los planteles de educación media, y en consecuencia robustecer los fiscos seccionales, al asumir gradualmente por parte de la nación el costo de la enseñanza media.¹³³

¹³² Exposición de motivos. Texto publicado el 26 de agosto de 1975 en los Anales del Congreso, págs. 632 – 633. En: Ministerio de Educación Nacional. Política educativa nacional. Bogotá: MEN, 1976. P. 104 – 107.

¹³³ *Ibíd.* P. 108.

Después de haber sido dispuesto en el plan de desarrollo en los programas del sector educativo, con la ley 43 de 11 diciembre de 1975 se nacionalizaba la educación primaria y secundaria, que había sido encargada hasta ese momento a los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá, los municipios, las intendencias y comisarias; con ello se decretaba que la educación primaria y secundaria oficial sería un servicio público a cargo de la nación, quien sería la nueva encargada de cubrir sus gastos, sin embargo el nombramiento del personal para estos planteles continuaría siendo hecho por los funcionarios que venían ejerciendo esa función, así mismo las prestaciones sociales del personal adscrito a estos establecimientos seguirían a cargo de las entidades a las que habían pertenecido o a las cajas de prestación, por otro lado las prestaciones sociales que se causaran a partir de este momento serían atendidas por la nación. Esta ley imponía límites, desde el primero de enero hasta el treinta y uno de diciembre de 1976 la nación debía pagar el veinte por ciento de los gastos de funcionamiento de personal de la educación, aumentando sucesivamente en cada vigencia en un veinte por ciento, teniendo como meta llegar a absorber el cien por ciento para 1980.¹³⁴

La ley además, congelaba el monto de las asignaciones que las entidades territoriales habían aprobado en materia de educación secundaria, por lo que se seguiría el modelo de los presupuestos aprobados por las Asambleas Departamentales, el Concejo Distrital y los Concejos Municipales para 1975, dejando claro que al exceder estas sumas el monto correría a cargo de la respectiva entidad territorial. Todos estos recursos mencionados en la ley serían administrados a partir de este momento por los Fondos Educativos Regionales que estarían sujetos a los planes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así para atender los gastos de funcionamiento de personal,

¹³⁴ ley 43 de 11 diciembre de 1975. En: Ministerio de Educación Nacional. Política educativa nacional. Bogotá: MEN, 1976.

construcción, terminación, reparación y dotación, programaciones educativas, entre otros, se redistribuiría la participación en el impuesto a las ventas de las leyes 33 de 1968, 46 de 1971 y 22 de 1973, a partir del primero de octubre de 1975 y hasta el 31 de diciembre de 1980, quedando distribuido de la siguiente forma:

- 4.92% para gastos de educación, que la nación giraría directamente al Ministerio de Educación
- 3% para los departamentos, con destino a las Cajas de Previsión Seccionales o para los presupuestos de estos cuando atendieran directamente el pago de las prestaciones
- 22.08% para los municipios, que sería girado por la nación directamente a ellos por mensualidades

Sin embargo de estos giros por concepto de participación en el impuesto a las ventas a los municipios capitales de departamentos y al Distrito Especial de Bogotá, se transferiría directamente el cincuenta por ciento al Ministerio de Educación para los fines de esta ley; pero a partir de 1981 la participación en el impuesto a las ventas se distribuiría así:

- 3% para los departamentos, con destino a las cajas de previsión seccionales o para los presupuestos de los mismos en caso de que atendieran directamente el pago de las prestaciones
- 27% para los municipios, que sería girado por la nación directamente a ellos por mensualidades

Para la liquidación de la distribución del 30% de la participación en el impuesto a las ventas se giraría el 70% en proporción a los habitantes de los departamentos y

el distrito Especial de Bogotá de acuerdo con el censo de población elaborado por el DANE, y el 30% entre estas mismas entidades por partes iguales.¹³⁵

Estando a cargo la nación en adelante no se podrían construir nuevos planteles de enseñanza media sin su autorización, teniendo en cuenta las necesidades prioritarias de cada sección, conforme a las normas de planeación educativa; de igual forma ningún departamento, intendencia o comisaria, ni el Distrito especial, ni los municipios podrían con cargo a la Nación crear nuevas plazas de maestros y profesores de enseñanza primaria o secundaria.

De acuerdo con lo decretado en esta ley el presidente debía encargarse de dictar el estatuto del personal docente y establecer el régimen salarial y de prestaciones sociales del mismo personal docente; con todo lo anterior se sustituían o modificaban las disposiciones permanentes de las leyes 111 de 1960, 33 de 1968, el artículo 8º de la ley 46 de 1971 y el artículo 10º de la ley 22 de 1973.¹³⁶

Para 1976 a través del decreto 088 del 22 de enero se reestructuraba el sistema educativo y se reorganizaba el Ministerio de Educación Nacional, por lo que se decretaba que toda persona tenía derecho a la educación, y por ello esta sería protegida y fomentada por el Estado, así los servicios educativos serían tarea prioritaria del Estado y de los miembros de la comunidad nacional. Se proponía entonces planes y programas flexibles ordenados por niveles y grados en donde debían aplicarse los principios de conocimiento de la realidad local.¹³⁷

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ *Ibíd.*

¹³⁷ Decreto Numero 088 de 22 de enero de 1976. En: Ministerio de Educación Nacional. Política educativa nacional. Bogotá: MEN, 1976. p. 114.

Mediante este decreto el sistema educativo comprendería dos tipos de educación, la formal y la no-formal; por formal se entendía aquella que se impartía dentro de una secuencia regular de periodos lectivos, con progresión establecida de contenidos graduados de unos periodos a otros; por no-formal, la que era impartida sin sujeción a períodos de secuencia regulada, y que además no conducía a grados ni títulos y podía realizarse como complemento de la educación formal.¹³⁸

Con esta estructura la educación formal comprendía los siguientes niveles:

Educación pre-escolar

Educación básica (primaria y secundaria)

Educación media e intermedia

Educación superior

En cuanto a la educación especial se entendía como aquella referida a sobresalientes o a personas con deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales, o con alguna dificultad especial en el aprendizaje; dicha educación estaría integrada a la educación formal o no-formal.¹³⁹

La educación pre-escolar referida a los niños menores de seis años, tenía como objetivo especial el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares en coordinación con los padres de familia y la comunidad.

¹³⁸ *Ibíd.*

¹³⁹ *Ibíd.* P. 115.

En cuanto a la educación básica se estipulaba que debía ser impartida a la población escolar a partir de los seis años, pero además sería ofrecida a los adultos que no la hubieren recibido. En lo concerniente a la promoción automática ella sería reglamentada por parte del Ministerio de Educación nacional más adelante; sin embargo se estipulaba muy claramente la obligatoriedad de los cinco años de educación básica primaria, así como su gratuidad en las escuelas del Estado y en establecimientos con funcionamiento costeados por parte del Estado.¹⁴⁰

La educación media e intermedia sería la continuación de la educación básica y sería la encargada de diversificarla con la intención tanto de preparar al alumno para los estudios superiores, como para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares. Esta educación se dividía en dos etapas:

Educación media vocacional, conducente al grado de bachiller, con una escolaridad de cuatro semestres y diversificada en modalidades.

Educación intermedia profesional que a partir del bachillerato y con duración de cuatro semestres se podría diversificar en ramas profesionales, generando el grado de Técnico profesional Intermedio en la rama correspondiente.¹⁴¹

En lo referente al Ministerio de Educación Nacional, se establecía que el sector educativo de la nación estaría constituido por el Ministerio de Educación nacional y por otros establecimientos públicos adscritos a él tales como:

¹⁴⁰ *Ibíd.* P. 116

¹⁴¹ *Ibíd.*

Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, ICCE.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX.

Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte, COLDEPORTES.

Instituto Colombiano de Cultura, COLCULTURA.

Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas”, COLCIENCIAS.

Instituto Universitario Surcolombiano, ITUSCO.

Instituto Caro y Cuervo.

Colegio Boyacá.

Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Instituto Nacional de Ciegos, INCI.

Instituto Nacional de Sordos, INSOR.

Las universidades nacionales.

En cuanto a las funciones del Ministerio de Educación se encontraban el garantizar la libertad de enseñanza, ejercer la inspección y vigilancia de los institutos docentes públicos y privados, y reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional; adoptar la política nacional en materia de educación, ciencia y cultura, educación física, recreación y deportes de acuerdo a los planes generales de desarrollo; formular los criterios y normas para orientar el desarrollo

de la educación pública en todo el territorio nacional; elaborar junto con el departamento de planeación los planes y programas de desarrollo de los servicios educativos y culturales; coordinar la ejecución de los programas educativos con otros sectores del gobierno y con las autoridades departamentales; promover la expansión y mejora de la educación, la ciencia, la cultura y el deporte; ejercer la inspección sobre la educación formal o no-formal que se imparta por medio de textos; y finalmente dirigir los programas educativos oficiales y reglamentar e inspeccionar los programas educativos privados que se transmitan por canales de televisión y radio.¹⁴²

Con la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional se daba lugar a la División de Materiales Impresos y Audiovisuales que sería la encargada de diseñar, elaborar y experimentar modelos de textos y materiales educativos para docentes y alumnos, de acuerdo con la programación curricular; así como de evaluar los textos y materiales educativos que produjera el sector privado para autorizar oficialmente su utilización en los planteles educativos.¹⁴³ Ello sumado a la desaparición del Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE cuyas tareas de investigación pasarían a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos.¹⁴⁴

Los cambios no paraban ahí, según el decreto 102 de 22 de enero de 1976 se descentralizaba la administración de los planteles nacionales de educación con excepción de las universidades, que serían administrados por los Fondos Educativos Regionales, F.E.R., para lo que se revisarían y adicionarían los contratos con los Gobernadores, Intendentes, Comisarios y el Alcalde del Distrito

¹⁴² Ibídem p. 119.

¹⁴³ Ibídem p. 138.

¹⁴⁴ Ibídem. P. 142 – 143.

Especial de Bogotá; dicha descentralización se haría en forma progresiva, de acuerdo con las necesidades seccionales; se les asignaba además funciones específicas a las Juntas Administradoras de los F.E.R., entre ellas darse su propio reglamento, elaborar el presupuesto de rentas y gastos del F.E.R.; elaborar los acuerdos mensuales de gastos y controlar su ejecución, cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales y reglamentarias vigentes así como las cláusulas de los contratos relacionados; proponer al Ministerio de Educación la planta de personal del Fondo, así como las funciones de los cargos; proponer anualmente al Gobierno nacional nuevos cargos docentes y administrativos para el funcionamiento de los planteles educativos; definir, organizar y administrar los servicios educativos de los niveles primario, secundario, medio e intermedio de acuerdo a las normas de instrucción pública nacional.¹⁴⁵

1.2.1 La gratuidad de la enseñanza primaria

La ley 39 de 1903, orgánica del sistema educativo nacional, establecía que “*la instrucción primaria costeada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria*” (Artículo 3º). El Acto legislativo No.1 de 1936, artículo 14, establecía que “*la enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado y obligatoria en el grado que señale la ley*”. El Artículo 14 del Acto legislativo No. 1 de 1936 correspondía al artículo 41, inciso segundo, de la Constitución Nacional.

Sin embargo la gratuidad de la enseñanza primaria no había tenido aplicación general por insuficiencia o por deficiencia del sistema educativo, de manera que la obligatoriedad, tal vez por la inexistencia de la gratuidad que la hiciera posible, no había sido señalada por la ley. De manera que hasta ese momento la ley había remitido la obligación a la voluntad o a las posibilidades de los padres o tutores,

¹⁴⁵ Ibíd. P. 148 – 150.

por lo que el decreto 088 de 1976 no sólo llegaba a reglamentar la obligatoriedad con fundamento en la gratuidad de la enseñanza primaria asegurada por el Estado, sino que *“recoge, por considerarla de un gran alcance social y en concordancia con la libertad de enseñanza, la idea de la ley 39 de 1903, de que la instrucción privada en escuelas primarias costeadas con fondos públicos sea gratuita.”*¹⁴⁶

1.2.2 Problemas del sistema educativo

Si se tiene en cuenta que para determinar la eficacia de un sistema educativo se mide su rendimiento interno y externo; y que el rendimiento interno se mide por el grado de participación que los miembros de la comunidad tengan en el sistema en términos de acceso a él, es decir de escolarización, la permanencia en él o retención, y la consecución de las metas propuestas en él, en otras palabras la promoción; y el rendimiento externo se mide por el logro de los objetivos y metas de la enseñanza, además de su capacidad para cambiarse a sí mismos y cambiar su comunidad; todo ello implica a su vez la evaluación de los programas docentes, el personal docente, la organización administrativa y el proceso administrativo, el material didáctico y los recursos técnicos, además del estado de salud, el grado de nutrición de los estudiantes, la participación de la familia y la comunidad en la vida de la escuela, así como la concepción que el mismo estado tiene de la educación y sus servicios; al hablar del sistema educativo colombiano para este periodo y ver su organización en tres niveles: primario, secundario y universitario, se puede ver que éste esquema no correspondía a la realidad social, en tanto que a la escuela primaria sólo tenía acceso el 77% de los niños que entraban en edad escolar de manera que 230 de cada 1.000 niños no iban a la escuela nunca, pero la situación

¹⁴⁶ Exposición de motivos, decreto 088 y 102 de 1976. En: Ministerio de Educación Nacional. Política educativa nacional. Bogotá: MEN, 1976. P. 157.

era mucho peor en la zona rural en donde de cada 100 niños llegaban a tercero 15 y a quinto 5, lo que revelaba una cobertura baja y una deserción alta.¹⁴⁷

El mismo problema atacaba a la educación secundaria y se sumaba a ello el bajo nivel de los estudios secundarios con programas de estudios enciclopédicos, recargados de teoría y sin sentido práctico, “*enseñanza demasiado libresca*”, sin conexión con los problemas nacionales.

De esta forma se puede hablar de varios cambios en el sistema educativo nacional:

Definir la educación como un servicio público

Establecer la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria

Extender la educación básica a los adultos que no la habían recibido e introducir la promoción automática en la educación primaria

Prescribir la flexibilidad de los programas y ordenar la inclusión en los programas de los objetivos generales y específicos de los diferentes grados y niveles

Institucionalizar la educación no-formal como complementaria de la educación formal

Ordenar un cuidado especial en los servicios educativos a las comunidades indígenas y la participación de esas mismas comunidades en la programación y organización de sus servicios

¹⁴⁷ Ibídem. P. 163 – 164.

Con respecto a la reestructuración del Ministerio de educación Nacional se puede decir que con los citados decretos se muestra un despacho fortalecido gracias a oficinas técnicas asesoras, tales como la Oficina de Planeación Sectorial sobre la que ahora recaería el trabajo de programación y de control para asegurar la aplicación de la reforma; por otro lado la oficina jurídica sería la encargada de integrar en un código de fácil manejo las normas orgánicas y su reglamentación, para asegurarle validez y aplicación.

Con esta reestructuración también desaparecía el ICOLPE, lo cual era justificado cuando se argumentaba que la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente debía estar unido a las tareas de currículo y materiales educativos y para ello debía estar a cargo de una sola entidad, dicha tarea se decía que no podía llevarse a cabo desde Bogotá por un instituto especializado de una universidad, sino que necesitaba ejecutarse sobre el terreno en cada entidad territorial, teniendo en cuenta la autoridad del ministerio y del gobierno; es por ello que se llegó a la conclusión de que la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente se debía dirigir desde el ministerio, teniendo en cuenta que la descentralización administrativa permitía organizar los Centros Experimentales Pilotos en los departamentos, intendencias, comisarías y el Distrito Especial de Bogotá, dichos centros debían depender en su función experimental y de capacitación del Ministerio de Educación, para todo ello el Ministerio creaba la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos.¹⁴⁸

¹⁴⁸ *Ibíd.* P. 170 – 171.

Para 1978, con el Decreto 1419 se señalaban las normas y orientaciones básicas para la administración curricular de la educación pre-escolar, básica, media vocacional e intermedia profesional, de acuerdo con la reestructuración del sistema educativo nacional planteada desde 1976; en esta medida se fijaban unos fines que apuntaban a una formación integral, teniendo en cuenta el individuo, la familia y la sociedad, y la mejor relación entre los mismos, para lo cual el currículo debía centrar el proceso educativo en el estudiante permitiendo así su desarrollo, así mismo se debía mantener el equilibrio entre la teoría y la práctica y estudiar los problemas sociales del momento.

En cuanto a la educación pre-escolar y primaria se realizaría de forma integrada, mientras que la secundaria se realizaría en forma integrada por áreas, intensificando la orientación vocacional de acuerdo con los tipos de bachillerato. En el ciclo de educación media vocacional el proceso educativo se orientaría hacia la diversificación por modalidades, incluyendo la enseñanza teórica y práctica; por otro lado el ciclo de educación intermedia profesional se consideraba como una continuación de las modalidades vocacionales del ciclo de educación media vocacional.¹⁴⁹

Así, para 1979 con el Plan de Integración Nacional (PIN 1979 - 1982) se planteó como objetivo el hacer de la educación un proceso permanente mediante la integración de los modos de educación formal, no formal e informal, dando prioridad así a todo el sistema educativo, se generaban también algunos cambios en los énfasis, en el caso del nivel pre-escolar la atención integral al niño se debía intensificar a través de los adultos, es decir de la familia; en primaria, la preocupación pasaba de la ampliación de la capacidad cuantitativa al aumento de

¹⁴⁹ Decreto 1419 de 1978 (Julio 17). En: Renovación curricular. Legislación y Evaluación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986.

la retención en la zona rural y el mejoramiento cualitativo mediante una mayor adecuación de la educación a las condiciones de la época; para secundaria se mantenía el objetivo de expansión dando impulso a la diversificación; para la educación superior se buscaba impulsar la investigación, organizar la educación tecnológica y una mayor vinculación al desarrollo nacional y regional.¹⁵⁰

Para 1982 el Plan de Desarrollo “Cambio con equidad” (1982 – 1986) se centraba en la modernización, descentralización y planificación participante; coordinación intersectorial; adecuación permanente del currículo a las necesidades y características tanto del país como de cada región y grupo cultural; ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema; participación comunitaria en el proceso enseñanza aprendizaje; desarrollo de la investigación científica y tecnológica; desarrollo cultural, recreacional y deportivo, y eficiencia en la utilización de los recursos financieros.

En cuanto a los programas y proyectos del Plan, estos correspondían a la continuación de otros planteados en planes anteriores o a etapas de procesos que venían desarrollándose; tal como la Campaña de Instrucción Nacional CAMINA, que recogía, desarrollaba y organizaba diferentes acciones y programas de los planes anteriores, relacionados con educación extraescolar y de adultos, dentro del concepto de educación continuada, permanente e integral.

En cuanto a la calidad de la educación, el objetivo era la extensión a todos los establecimientos educativos del currículo que el Ministerio de Educación había

¹⁵⁰La planeación educativa en Colombia 1950 – 1986. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986. p.38 – 39.

diseñado y venía experimentando a partir de la Reforma de 1976, a través de los Centros Experimentales Piloto en diversos lugares del país.¹⁵¹

Los programas curriculares aparecían entonces para 1986, elaborados por la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del MEN y se explicaban por la reestructuración del sistema educativo del Decreto Ley 088 de 1976, que implicaba entre otras una renovación curricular, cuyas orientaciones básicas estaban señaladas por los mencionados Decretos 1419 de 1978 y 1002 de 1984 y sus resoluciones reglamentarias.

Los programas aparecían para superar las inconsistencias de los Decretos 1710 de 1963 y 080 de 1974 en lo referente a la falta de continuidad entre básica primaria y básica secundaria, entre otras deficiencias; puesto que la renovación curricular había sido sometida a un proceso de aplicación piloto durante varios años, en la cual participaron veinte entidades territoriales; lo que permitió introducir ajustes en el diseño gracias a las observaciones, sugerencias y críticas recogidas por los centros experimentales piloto. La renovación era fundamentada entonces en principios de orden filosófico, epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico, que tenían la intención de educar al alumno en y para la vida, teniendo como eje organizativo del currículo al alumno situado histórica y socialmente.¹⁵²

En cuanto a la metodología el programa proponía desarrollar las áreas de manera integrada y en forma interdisciplinaria, con la intención de respetar la percepción globalizante del niño y tomando como partida las experiencias del mismo, de

¹⁵¹La planeación educativa en Colombia 1950 – 1986. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986. p. 40 – 42.

¹⁵²Programas curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986. p. 2.

manera que *“las actividades sugeridas se han concebido como un medio para adquirir nuevos conocimientos y para alcanzar las destrezas, actitudes y valores que le permitan al educando avanzar a niveles mayores de madurez en sus diversas dimensiones humanas.”*¹⁵³

Así mismo, la evaluación se entendía como una herramienta para detectar tanto fallas como aciertos con el fin de incluir las correcciones necesarias y garantizar el progreso del estudiante, por lo que se proponían indicadores para aprender y aprender a ser. En cuanto al papel del profesor, los programas proponían desafiar su iniciativa y creatividad, y para el ajuste de los programas un espíritu de investigación y capacitación permanente para conocer y aplicar los progresos de los diferentes campos de la cultura. En esta medida, los programas debían entenderse como un instrumento de capacitación como herramienta de la labor docente.

El programa para quinto grado de ciencias sociales había sido elaborado y asesorado por reconocidos autores tales como: Gonzalo Hernández de Alba, Fernán González, Jaime Jaramillo Uribe, Javier Ocampo, Rodrigo Parra Sandoval y José Antonio Ocampo. Además, se incorporaban a él, contenidos de programas como: “Educación en el Tránsito”, elaborados por el Instituto Nacional de Transporte; y de cooperativismo con la colaboración del Departamento Nacional de Cooperativas, y finalmente se incorporaron temas de las Cátedras Bolivarianas y de Educación para la Democracia, la Paz y la Vida Social.¹⁵⁴

¹⁵³Ibíd. p. 3.

¹⁵⁴Ibíd. p. 46.

El programa partía de la organización política-institucional y económica del pasado colombiano con el fin de dar a comprender a los estudiantes las principales normas que guiaban la vida política en la modernidad, así como la historia de la nación desde la Independencia y la creación del Estado y lo problemático de estas. Se pasaba así de los programas de los grados anteriores en donde se había visto a Colombia como un país de regiones con elementos que permitían definir la nacionalidad, para comprender los principales acontecimientos que frenaron o impulsaron el proceso de formación de la República de Colombia. Con ello se buscaba entender un proceso de integración nacional y social con una larga historia no exenta de conflictos y desigualdades, obedeciendo a un proceso histórico iniciado con los primeros asentamientos indígenas, continuado con el proceso de conquista hispánica y resuelto en la vida republicana de los siglos XIX y XX.

Por otro lado, se buscaba resaltar que el proceso de integración colombiano aún no había concluido, pues se trataba de un país de regiones muy diferenciadas, lo que se manifestaba en las costumbres, estilos de vida y variado folclor y que aún a pesar de las diferencias, se pertenecía a una sola nación, con símbolos, instituciones políticas, idioma español, religión católica y la conciencia de un proceso histórico común. Sin embargo, las diferencias del desarrollo regional, ubicaban la mirada en la descentralización administrativa y económica, mostrando así un cambio de enfoque que atendía tanto a las preocupaciones del momento, como a los postulados de la escuela francesa de los Anales de no asumir la nación como un todo integrado.¹⁵⁵

Resulta importante resaltar, que el programa para quinto grado, buscaba continuar el enfoque interdisciplinario, teniendo en cuenta la geografía, la política, la

¹⁵⁵Ibíd. p. 48.

economía y la sociología entre otras, para estudiar los procesos históricos de formación y consolidación de la nación colombiana. Además, se pretendía mostrar las ciencias sociales como algo vivo, evitando la memorización; por lo que los contenidos se presentaban a través de una metodología activa de investigación y descubrimiento, para comprender el quehacer de la historia, al preguntar desde el presente por el pasado.¹⁵⁶

¹⁵⁶Ibídem.

2. LA POLÉMICA POR LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA DE COLOMBIA

*“Que se veneren los símbolos patrios,
que se enseñe a respetar el orden, la juridicidad,
el derecho y la Constitución de la República,
que se rinda culto a nuestros héroes,
que se predique la auténtica historia nacional.”*

Uno de los ejemplos más citados por la Academia Colombiana de Historia en el Boletín de Historia y Antigüedades de cómo “*está demoliéndose la historia en beneficio de los que sabemos*”¹⁵⁷ era el texto “*Nuestra Historia*” de Rodolfo Ramón de Roux. Se trataba de un manual escolar que formaba parte de una serie de seis, con 160 páginas a color para niños de primaria; lo que la Academia criticaba de manera sarcástica al asegurar que ni en Suiza se publicaban cosas tan bellas; y en cuanto a su autor que formaba parte de la Unesco, organización cuestionada por la Academia que recordaba los comentarios de su director “*soy del tercer mundo ¿y qué?*”¹⁵⁸; circunstancia que incomodaba a la Academia y sus miembros, quienes aseguraban que el manual estaba en contra de la historia de Colombia desde su mismo prólogo, en donde Roux planteaba:

¹⁵⁷ ARCINIEGAS, Germán. Historia a patadas. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985. P. 973 – 974.

¹⁵⁸ *Ibíd.*

“Los motores de la historia que se han presentado hasta hoy son blancos y masculinos. Su descripción verbal y gráfica sugiere fuerza, poder, casta, nobleza, hidalguía, elegancia, coraje. Pero al desvirtuarse el perfil humano y real de estas personalidades mitificadas, es difícil que cumpla con su pretendido papel de modelos patrióticos, que se tornan inimitables...”¹⁵⁹

Aunado a la posición de Roux, aparecía Hernando Correa Peraza, planteando que los actores sociales predominantes en la historia enseñada hasta ese momento eran los grandes personajes militares y políticos, sobre todo en el siglo XIX donde los políticos eran generalmente militares. Ello, según De Roux no permitía el acceso al pensamiento de los personajes, puesto que se convertían en actores que no se podía saber cómo pensaban y no se presentaban documentos a los niños que permitieran conocer directamente la cultura, las dificultades, los anhelos y preocupaciones de unos hombres y una época.¹⁶⁰

En cuanto a los personajes, De Roux al trabajar sobre las ilustraciones en su investigación con la UNESCO tomaba como ejemplo siete textos de los que concluía que la historia giraba alrededor de individuos y no de hechos, puesto que en los siete aparecían 68 hechos y 314 personajes; también se daba a entender que la historia era hecha por hombres, pues figuraban 302 hombres y solo seis mujeres dentro del mismo espacio; entre otros resultados del análisis, se encontró que los protagonistas eran 287 militares y solo 21 eran otros personajes ilustres tales como Mutis, Caldas, etc.; en cuanto a la relación entre ilustres y pueblo, los primeros figuraban 307 veces y sólo 7 el segundo; además se mostraban sólo partes de personas, pues se encontraron 278 bustos y escasamente 15 figuras de

¹⁵⁹ *Ibíd.*

¹⁶⁰ CORREA PERAZA, Hernando. En: A propósito de una polémica. P. 12.

cuerpo entero, apareciendo 294 veces en posiciones rígidas en contra de 20 que estaban en movimiento, mostrando con ello una historia estática según el análisis del profesor Roux.¹⁶¹

Sumado a lo anterior, el manual de Roux decía responder a los programas del Ministerio de Educación Nacional, a los lineamientos generales del currículo inspirados en el decreto 1002 del 24 de abril de 1984, que eran rechazados por la Academia. A lo que los editores de “Estudio” respondían al comentar su experiencia, afirmando que la planeación y desarrollo de toda la colección se había hecho bajo un solo lema: *“no hay mayor honor ni mayor responsabilidad que la de aquellos en quienes recae la tarea de formar ciudadanos y hombres. Sujetos de derechos y deberes, amantes del bien y la justicia, participes activos en el crecimiento integral de sus familias y de sus comunidades”*¹⁶² ello sumado a sesiones de discusión para analizar el plan de la obra conforme a los programas oficiales; pues según el profesor de Roux el problema iniciaba en la realización de los textos escolares que se suponían como *“fiel reflejo y desarrollo”* de los programas oficiales; que según las fechas de impresión parecían estar actualizados pero finalmente se trataba de reimpressiones de textos en circulación de varios años atrás cuya única novedad consistía en la lista y obras de los últimos gobernantes, sin tener en cuenta los avances de la investigación histórica o pedagógica.¹⁶³

Se encontraban de esta manera los planteamientos de Roux con los del profesor Arciniegas, al reconocer las fallas de los programas; a lo cual la Academia presentaba su imposibilidad de actuar para resolver las quejas de los maestros, debido a los inconvenientes en la enseñanza de la historia; por lo que se

¹⁶¹ *Ibíd.*

¹⁶² Editores. Prólogo. En: A propósito de una polémica. P. 3.

¹⁶³ CORREA PERAZA, Hernando... Op. Cit. P. 12.

señalaba al gobierno como el principal responsable de estos problemas.¹⁶⁴ Por otro lado, el economista Jorge Child apoyaba al Ministerio de Educación por afirmar el trabajo del profesor De Roux y la Editorial Estudio, en lo que llamó “*experimentos aún incompletos y deficientes*” pero valiosos para dominar el lenguaje de las comunicaciones contemporáneas. Mientras señalaba que la postura de Germán Arciniegas de pedir la hoguera para los textos, se debía a no haber sido citado en el texto escolar en lugar de alguien como Eduardo Caballero Calderón, que según Child demostraba la relación de Roux con la vida popular colombiana¹⁶⁵.

El sociólogo Alfredo Molano ponderaba la obra “*Nuestra Historia*” puesto que comenzaba con la Independencia, donde según Molano, invariablemente terminaban las historias de Colombia o donde los maestros alcanzaban a llegar por la premura del calendario; sumado a ello tanto la Independencia, como la República, las guerras civiles o el Frente Nacional no eran entendidos como episodios sino como procesos; de manera que De Roux explicaba la Independencia como una red revolucionaria que abarcaba todo el mundo occidental, comenzando por aclarar algo tan elemental como el hecho de que los Estados necesitaban dinero y España lo necesitaba por toneladas y mostraba los medios que usaba la corona para conseguir esas toneladas y la reacción de los súbditos ante un aumento de los tributos.¹⁶⁶

Además, se hacía una crítica al manual por su tratamiento del siglo XIX, en donde decían se publicaba la carta de los derechos del niño, las Naciones Unidas, junto a una ilustración que mostraba una cigüeña que sostenía en su pico una cuna de

¹⁶⁴ *Ibíd.* P. 14.

¹⁶⁵ CHILD, Jorge. En: A propósito de una polémica. P. 9.

¹⁶⁶ MOLANO, Alfredo. ¡Una historia de color y de verdad! Revista Educación y Cultura. Bogotá: Fecode, marzo de 1985. En: A propósito de una polémica P. 4.

trapo con un niño negro que asustado gritaba “*Por favor: a Estados Unidos no*”; situación que molestaba a la Academia que se preguntaba cuál era la relación de lo dicho con la historia de Colombia; además, para la época Estados Unidos se encontraba en guerra civil luchando contra el esclavismo del sur, afirmaba la Academia.¹⁶⁷ Acusación a la que respondía el editor del manual, Jaime Alfredo Neira, asegurando que el reclamo se debía a los problemas de cronología de Arciniegas; puesto que la caricatura aparecía en contexto de los derechos del hombre y del niño, así al referirse al periodo no resultaba claro si se aludía a Nariño y la traducción de los derechos del hombre en 1793 o a la Declaración de los Derechos del Niño en las Naciones Unidas; asimismo Neira expresaba que aún en ese momento resultaba imposible negar que la población negra sufría discriminación en Estados Unidos.¹⁶⁸

También el sociólogo Alfredo Molano, elogiaba el texto “*Nuestra Historia*” pues al tratar la Declaración de los Derechos del Hombre Nariño aparecía vestido con uniforme de tipógrafo y no con charreteras y laureles, pero lo que parecía más importante para Molano, es que aparecían los Derechos del Hombre y del Ciudadano impresos, firmados por la Asamblea Nacional Francesa en 1789 y traducidos por Nariño en 1793, “*los textos que nosotros estudiamos llenos de fechas, cuadros sinópticos y dibujos alegóricos, silenciaban, digo mal, perseguían la letra de esos derechos con tanta saña como lo hicieron las autoridades españolas*”¹⁶⁹; Sumado a ello aparecían los derechos de los niños firmados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959, situación que daba lugar a la admiración de Molano por el trabajo de Roux, puesto que mostraba su método, la contemporaneidad del pasado, no limitándose a narrar o razonar sobre lo pretérito sino que mostraba las implicaciones de la historia en el presente cotidiano. Mostrando la historia no como un culto a los muertos sino en una

¹⁶⁷ ARCINIEGAS, Germán. Historia a... Op. Cit P. 973 – 974.

¹⁶⁸ NEIRA, Jaime Alfredo. ¿los historiadores a la hoguera? P. 16.

¹⁶⁹ MOLANO, Alfredo... Op. Cit. P. 4.

explicación sobre los vivos, dando así vigencia a la frase del autor en su introducción: “*si el hombre ha de romper las cadenas del presente es preciso que comprenda las fuerzas que lo han forjado*”.¹⁷⁰

La sección dedicada a la independencia también era criticada por la Academia, que veía vital importancia en ella para la historia de Colombia; mientras que en el texto de Roux esta parte ocupaba tres veces menos espacio que “*la ayuda del negro Petión en los Cayos*”; a pesar de ello, Jaime Alfredo Neira aseveraba que dicha ayuda ocupaba seis líneas de la página 43 y cuatro líneas la de Petión y en cuanto a la colaboración colombiana en la Independencia de Venezuela, Ecuador, Perú y Bolivia abarcaba casi por completo la página 46 y parte de la 60 y 61; aún con esta explicación Neira también hablaba de omisiones en el texto, pero teniendo en cuenta que ello se debía a la intención de no atiborrar la mente de los niños con detalles fáciles de olvidar y que finalmente servirían para generar aversión hacia la historia, por ello el texto “*Nuestra Historia*” se encargaba de señalar los grandes rasgos del proceso histórico colombiano dando espacio para mayor profundización en los grados sexto y noveno cuando se volvería a ver el mismo tema y aún en la universidad donde se podrían analizar detalles más específicos.¹⁷¹

Así mismo, la Academia preguntaba por los héroes Ricaurte, Girardot, Padilla y Córdoba que no aparecían en los textos, en vez de ello una caricatura mostraba para la Patria Boba un forcejeo de dos cachacos de levita que trataban de arrastrar cada uno para su lado a un campesino; esta preocupación de la Academia se debía según Child a que Arciniegas era un “*típico historiador versallesco*” puesto que únicamente creían en el protagonismo de los grandes

¹⁷⁰ *Ibíd.*

¹⁷¹ NEIRA, Jaime Alfredo. ¿Los historiadores a la hoguera? P. 17.

personajes convencionales de la historia, mientras que el profesor De Roux presentaba otra vía, y aunque según Child, su texto escolar como primer experimento fallaba en captar el movimiento dialéctico de la historia, resultaba más abierto a la investigación que *“el círculo versallesco de las literaturas de don Germán”*¹⁷². Por ello Child se unía a la invitación del prólogo de Nuestra Historia: el librarse del protagonismo exclusivista de las clases dirigentes, no para desplazar el eje de la historia hacia el protagonismo unilateral de las clases gobernadas, sino hacia el planteamiento de dicho juego de fuerzas.

Arciniegas reclamaba que en cuanto a la Gran Colombia, que produjo un hombre como Santander, su obra no era mencionada en el texto a excepción de un *“papelito anaranjado que ridiculiza sus empresas educadoras y remata con este dato importantísimo: “Murió el 6 de mayo de 1840 de una enfermedad renal”.*¹⁷³ Es a través de este comentario que Jaime Alfredo Neira aseguraba ver el *“afán tergiversador”* de Arciniegas, puesto que todos los personajes y hechos que se destacaban en el texto tenían *“un papelito anaranjado”* con los principales datos biográficos; por lo que aparecían en naranja también, Belisario Betancur (P. 139), el pacto Sitges – Benidorm (p. 135), la Violencia (p. 131), ToedoroRoosvelt (p. 111), la guerra de los Mil Días (p. 109), la civilización antioqueña (p. 93), Rafael Núñez (p. 87), Mosquera (p. 81), José Hilario López (p. 79), y Bolívar (p. 37). Y aunque según Arciniegas, las frases ridiculizaban a Santander, eran tomadas textualmente de uno de sus decretos y expresaban los deberes del maestro según Santander, aunado a ello se hacían otras referencias a la obra de Santander en la organización del ejército en Boyacá (p. 43), en sus desacuerdos con Bolívar (p. 65), a su segundo gobierno (p. 67) y finalmente a su apelativo de hombre de las leyes.¹⁷⁴

¹⁷² CHILD, Jorge... Op. Cit. P.9.

¹⁷³ ARCINIEGAS, Germán. Historia a patadas...Op. Cit. P. 973 – 974.

¹⁷⁴ NEIRA, Jaime Alfredo...Op. Cit. P. 16 – 17.

En cuanto a las relaciones entre países, el mismo De Roux afirmaba que comúnmente en la enseñanza de la historia el periodo de la Independencia mencionaba a los países vecinos para resaltar la cooperación de tipo militar prestada más que la ayuda recibida, y en el periodo Republicano los países vecinos aparecían exclusivamente para tratar los conflictos limítrofes, presentando la idea del deber de estar alertas contra los vecinos ambiciosos. Por ello Roux afirmaba que dicho modelo historiográfico, apoyado por la Academia, no ofrecía suficientes posibilidades cognoscitivas para acceder a la comprensión de los hechos, en tanto que se omitía el análisis de los procesos históricos dentro de sus múltiples interrelaciones y la consideración de los diferentes factores sociales que intervenían en dichos procesos. De manera similar en el Congreso de Americanistas, Javier Ocampo López se quejaba de que aunque se luchaba por la integración americana, en los textos escolares de historia se enseñaba todo lo contrario, enseñando a los futuros ciudadanos a vivir en conflicto convirtiendo esto en un problema que no debía haber nacido en el ámbito escolar.¹⁷⁵

La Academia sostenía que la Federación se pasaba por alto y se “*glorifica*” la acción centralista de Núñez; en este siglo además se omitían las obras de los presidentes liberales a excepción de López Pumarejo, dando cabida a un hecho de la Revolución Rusa de la que se decía que los comunistas querían organizar una sociedad más justa e igualitaria dirigida por los obreros. Del ex presidente Eduardo Santos de vital importancia, según la Academia, para la Segunda Guerra Mundial, sólo se mostraba una fotografía donde aparecía entre dos señoras y se invitaba a apreciar las modas femeninas de la época; finalmente y quizá una de las secciones más criticadas, resultaba ser la que Germán Arciniegas denominaba como la “*síntesis de toda la historia*”, era una caricatura de una pirámide de cinco

¹⁷⁵ CORREA PERAZA, Hernando... Op. Cit. P. 12 – 13.

pisos, en la que la base representaba a los negros y mulatos, sobre ella los indios arrodillados que entre sí soportaban todo el peso del edificio en cuya cúspide estaban los españoles, con una leyenda que afirmaba que luego de la independencia dicha estructura jerárquica se había mantenido con la diferencia de que los españoles habían sido reemplazados por un grupo de criollos; con esta imagen la Academia trataba el peligro que los maestros podían señalar a los estudiantes de como al levantarse los de abajo, los arrodillados, se vendría al suelo la pirámide.¹⁷⁶

A esta denuncia en contra del texto de Roux se unía el diario *El Tiempo*, que al igual que los fascículos de *Oveja Negra* se venían criticando con anterioridad por ser un “*sistemático empeño para desvirtuar la historia de Colombia, poniendo a un mismo nivel, y dándoles el mismo espacio, al Libertador y a Guadalupe Salcedo, a Santander, organizador de la República, y a Torres Giraldo, iniciador del partido comunista en Colombia*”¹⁷⁷, sin embargo al comparar lo problemática de la *Oveja Negra* con el texto de Roux salía peor librado este último por estar dirigido a los niños a través de colores y caricaturas y desarrollando los lineamientos del currículo del Ministerio de Educación. Así *El Tiempo* hacía una crítica general de la obra donde afirmaba que ésta buscaba crear un sentimiento de lucha anti-yanqui y de revolución de clase, y era comparada y equiparada a las cartillas de “*desanalfabetización*” en Nicaragua, pues según la obra el régimen democrático era algo irrisorio que no cambió en nada la estructura colonial; y puntualizaban “*El niño revolucionario se forma a través de imágenes que muestran la monstruosidad del sistema que vivimos. Y el libro se ha preparado, dice, siguiendo los planes de estudio del gobierno, que provoca así su propia destrucción.*”¹⁷⁸ Neira impugnaba estas acusaciones, pues no encontraba en el texto la monstruosidad del sistema,

¹⁷⁶ *Ibíd.* P. 475.

¹⁷⁷ Editorial *El Tiempo*, sábado 5 de octubre. Discurso para los niños. En: *Boletín de Historia y Antigüedades*. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985. P. 976.

¹⁷⁸ *Ibíd.*

sino que se hacía énfasis en el trasfondo social de las luchas partidistas y en el carácter desigual y jerárquico de la sociedad colombiana, sumado a ello se señalaban los problemas sociales de la época tales como el desempleo y la miseria; no obstante, se invitaba a superarlos con inteligencia y optimismo con el fin de construir una Colombia justa; lo que para Neira en ninguna medida incitaba a la violencia o desprestigiaba a las instituciones.¹⁷⁹

Sin embargo, el editor de la serie Jaime Alfredo Neira aseguraba que no se presentaban pruebas concretas de que los textos indujeran a la lucha de clases, pues al mencionar “*los campesinos asesinados*” y “*los niños guerrilleros*” se refería a la época de la violencia bipartidista y se analizaba para hacer ver la necesidad de disminuir “*al máximo los motivos que pueden tener las personas o los grupos para comportarse violentamente*”. Así, con esta cita textual, Neira afirmaba que el texto estaba muy lejos de poder ser interpretado como una incitación a la lucha de clases.¹⁸⁰

En cuanto a la acusación de comunista de la historia de Roux, Germán Arciniegas afirmaba que sí, al referirse a la pirámide y aunque consideraba que una caricatura justificaba los movimientos guerrilleros, finalmente no quiso dar el calificativo de comunista a todo el texto “*Nuestra Historia*”¹⁸¹. Sin embargo, el columnista Hernando Correa advertía que los partidarios de la Academia Colombiana de Historia y de la supervisión o censura sobre los textos había decidido “*lanzar a las tinieblas exteriores todas las versiones que no comulgaron con la milenaria línea sostenida hasta hoy por la Academia Colombiana. Y la*

¹⁷⁹ NEIRA, Jaime Alfredo... Op. Cit. P. 17.

¹⁸⁰ *Ibíd.* P. 16.

¹⁸¹ CORREA PERAZA, Hernando... Op. Cit. P. 14.

manera de excomulgar a todos quienes opinen distinto a la versión oficial es calificarlos de comunistas y santa palabra.”¹⁸²

Junto a Neira, Guillermo Payan-Archer tomaba partido a favor del profesor De Roux a través del diario El País, al señalar que el problema de los textos de historia no se debía a que fueran conservadores o liberales, ni católicos o ateos, ni en que escondieran entre líneas ideas de derecha o de izquierda, sino que el gran problema desde los mismos Henao y Arrubla radicaba, según Payan, en que tanto autores como maestros no humanizaban la historia, de manera que tanto héroes como próceres, heroínas y matronas parecían más de materia celestial como ángeles que hombres de carne y hueso. Por lo que planteaba la humanización de la historia como una obligación, para dejar de repetir mentiras día tras día.¹⁸³

Pero la denuncia aumenta su nivel al asegurar que el estudio de este texto llevaba al estudiante al desconocimiento de los héroes, lamentaciones por el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, espanto por el asesinato de los campesinos y la esperanza final, la imagen de un grupo de niños guerrilleros. Estas acusaciones apuntaban a la Ministra de Educación a quien cuestionaban acerca de la correcta interpretación del currículo, y acerca de su aprobación a dichos discursos para los niños; también se le acusaba de haber omitido sistemáticamente “*la obligación legal de consultar en materia tan grave a la Academia de Historia*”¹⁸⁴, por lo que se afirmaba que la responsabilidad caía directamente sobre la dirección del Ministerio, lanzando además cuestionamientos muy dicientes:

¹⁸² *Ibíd.* P. 11.

¹⁸³ PAYAN-ARCHER, Guillermo. Enseñanza de la historia (Larga distancia) El País, Cali. Nov. 6 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 18.

¹⁸⁴ *Ibíd.* P. 976 – 977.

“La tergiversación de la historia en los textos escolares nos pone a pensar si ello no es la fuente de donde surgen tantos jóvenes, casi niños, integrantes de las guerrillas. En todas estas historias fáciles se incuba y fermenta el odio al establecimiento, a las Fuerzas Armadas; al sistema vigente ¿será así como se está gestando la cuarta cosecha?”¹⁸⁵

A esta acusación respondían los editores de Estudio al aseverar que en la medida en que fueran objetivos y serios en la narración de la verdad histórica estarían contribuyendo a dar una formación seria y clara al estudiantado, permitiendo así evitar la confusión de la juventud que podía llevar a reacciones malsanas al iniciar sus estudios universitarios por sentirse profundamente desengañados debido a la forma fantástica y fantasiosa como se les presentó de manera dogmática los procesos, acontecimientos y personajes de la historia nacional; así los editores finalmente concluían: *“El ingrediente de la soberbia nada aporta, la verdad absoluta no es propiedad de nadie en particular.”¹⁸⁶*

Aunado a lo anterior, el periodista Gaspar León se preguntaba si la fuente de donde surgían tantos guerrilleros, como decían, eran libros de historia que se dedicaban a abordar la vida teniendo en cuenta orígenes, causas y consecuencias, o si más bien surgían de la falta de espacio para expresarse y vivir con dignidad. Pues afirmaba que la lucha por mejorar las condiciones de vida del hombre pasaba necesariamente por el terreno de las ideas, de manera que resultaban inútiles los esquematismos de izquierda o derecha y era necesario defender los pequeños espacios abiertos de opinión existentes, favoreciendo la

¹⁸⁵ Ibídem.

¹⁸⁶ Editores. Prólogo... Op. Cit. P. 3.

libre discusión de ideas, dando a conocer las falsas censuras de quienes callaban el sentir de las mayorías para defender sus intereses personales.¹⁸⁷

Por otro lado, el sociólogo Alfredo Molano publicaba un artículo en la revista Educación y Cultura donde se refería al texto Nuestra Historia como una historia de color y de verdad, al afirmar que no era un texto común, puesto que desde la misma carátula se veían las diferencias; no aparecía el “*santoral patriótico ni Bolívar con la mirada perdida en la gloria*”, sino una caricatura de Garzón que destruía la fábula del progreso, pues mostraba que el país no saltó de la mula al avión, sino que los campesinos seguían a mula por los mismos caminos de siempre. Pero las diferencias no paraban allí, según Molano, la historia tradicional consistía en una fábula cuyo eje eran los héroes, mientras que De Roux en su texto mostraba que la historia la hacían los pueblos, por lo que era el pueblo el verdadero protagonista; un pueblo que no estaba compuesto únicamente de hombres sino también de mujeres y niños.¹⁸⁸

Así, aunque heterodoxa, Molano afirmaba que “Nuestra Historia” no dejaba de ser juiciosa, rigurosa y pedagógica; en esa medida sólo se encontraban las fechas necesarias para situar un proceso, los nombres propios indispensables para ilustrar un suceso y dichos nombres siempre con un rostro humano. Una historia que mostraba por primera vez las guerras en su verdadera dimensión, como parte de la política y esta como parte de una trama social y económica; por ello en las guerras del siglo XIX no aparecían los generales sino los comerciantes, los terratenientes, los artesanos, la iglesia, y en la Guerra de los Mil Días no eran Uribe Uribe y Marroquín los actores, sino los partidos; mostrando las consecuencias de la guerra no como un país lleno de cadáveres sino el país sin

¹⁸⁷ LEON, Gaspar. Censura velada...Op. Cit. P. 18.

¹⁸⁸ MOLANO, Alfredo... Op. Cit. P. 4.

Panamá; y quizás lo más importante, De Roux no hablaba de la guerra como algo del pasado, sino como un fenómeno actual. Abarcaba también la colonización antioqueña, la construcción de ferrocarriles, de puertos, el crecimiento de las ciudades y la fundación de fábricas, los avances de la aviación y la explotación del petróleo; es decir según Molano, el progreso, no como las acciones de los presidentes sino como exponentes de un hecho colectivo el trabajo de todos los colombianos. Finalmente, Molano aseveraba que De Roux no pintaba la historia de Colombia de color rosa, pero tampoco negra sino que usaba todos los colores y ninguno, sembrando una enorme fe en el futuro.¹⁸⁹

En cuanto al lenguaje, según el artículo de Semana “*Motilando próceres*”, se presentaba como uno de los problemas más grandes de la serie, por sus problemas para ser asimilado, puesto que los niños debido a su edad presentaban muchas dificultades de comprensión de lectura, por lo que el vocabulario les podía costar mucho trabajo, tal como lo manifestaba la coordinadora de sociales del Gimnasio Moderno.¹⁹⁰

Junto con los problemas por el lenguaje, el artículo de Semana denunciaba la inconformidad de los padres de familia manifestando un rechazo general al libro por preferir la historia enseñada tradicionalmente. Sin embargo el autor hacía la aclaración de que en lo que estaban de acuerdo los colegios era que el texto “*Nuestra Historia*” atendía el nuevo enfoque de los programas del Ministerio de Educación y que la experiencia general en ese primer año había sido muy buena.¹⁹¹

¹⁸⁹ Ibíd. P. 4- 5.

¹⁹⁰D. LI. Motilando próceres. (Textos) Revista Semana. Bogotá, Diciembre 25 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 23.

¹⁹¹Ibíd.

No obstante, al consultar al profesor Arciniegas acerca del éxito del texto en los colegios, respondió que en primera medida era porque no lo habían leído y aparentemente estaba muy bien impreso y lleno de dibujos a color; además su método resultaba atractivo puesto que ponía a los muchachos a discutir. Sin embargo al seguir el libro, Arciniegas afirmaba, que era una manera de hacerle ver al niño que toda Colombia había sido un fracaso y que el partido que se fundó en 1936, el comunista, era el único capaz de sacar a Colombia adelante, lo que según el académico se veía corroborado con dibujos a lo largo del texto. Esos mismos dibujos eran calificados por Arciniegas como monstruosos y por ello la Academia pedía al Ministerio de Educación que les dejara revisar los textos de historia como parte del establecimiento, sin conseguir respuesta afirmativa hasta ese momento.¹⁹²

Aunque en líneas anteriores se habló de la reacción positiva de los colegios ante el manual, el profesor Arciniegas aseguraba que a la Academia de Historia se habían acercado los rectores de treinta colegios para protestar por los libros de historia que habían aceptado por estar dentro de los programas del Ministerio, pues no coincidían con su orientación, ni entendían como habían sido aprobados por el Ministerio.¹⁹³ Por otro lado, el coordinador de educación a nivel nacional de la Compañía de Jesús, el padre Carlos Vásquez, sostenía que los libros habían sido muy bien acogidos en todos los colegios jesuitas del país; aunado a lo anterior, el padre afirmaba que los textos presentaban un gran adelanto cualitativo en la enseñanza de la historia en el país, puesto que permitían en el niño un sentido crítico y gracias a su metodología los estudiantes tenían la oportunidad de sentirse un ser histórico para interpretar la historia y situarse en ella. Uniéndose a esta opinión favorable, un profesor del Colegio Colombo Británico sostenía que los alumnos no sólo consideraban a los libros como textos sino que los adoptaban

¹⁹²Ibídem.

¹⁹³Ibídem.

como lectura, cumpliendo así el doble fin de enseñar historia y de motivar a la lectura.¹⁹⁴

En el mismo artículo de semana mencionado líneas atrás, se presentó la opinión de profesores de diez colegios que habían utilizado por primera vez el texto en ese año escolar, en primera medida ellos reconocieron que les había costado mucho trabajo cambiar la mentalidad tanto de los profesores como de los estudiantes para enfrentarse a un libro distinto al tradicional; sumado a lo anterior se mencionaban una vez más las dificultades con el lenguaje por ser difícil de asimilar y exigir que el alumno participará discutiendo e investigando, situación a la que no estaban acostumbrados los estudiantes.¹⁹⁵

Por otro lado, según el artículo de Hernando Correa Peraza al consultar a los maestros, estos expresaban como su mayor temor el que a consecuencia del escándalo se restableciera en el Ministerio de Educación “*el santo oficio de la inquisición*” y en relación a las afirmaciones del Académico Arciniegas, expresaban que a los textos objeto de crítica no se les había probado los supuestos errores mencionados, ni mucho menos que incitaran a la lucha de clases. Sumado a lo anterior, los profesores rechazaban la tendencia a señalar como marxistas a los nuevos historiadores; pues lo que se entendía es que estos estaban más influenciados por la escuela francesa de los Anales y a ello se debía el énfasis en lo social y económico, junto a la tradición empírica de corte anglosajón. Finalmente se concluía que se había montado un “*escándalo semejante al que armó el moralista que estaba indignado porque las mujeres debajo de sus vestidos iban... ¡totalmente desnudas!*”¹⁹⁶

¹⁹⁴Ibídem.

¹⁹⁵Ibídem.

¹⁹⁶CORREA PERAZA, Hernando... Op. Cit. P. 15.

Otro artículo también publicado en el Boletín de Historia y Antigüedades realizado por el académico Agustín Uhía criticaba no sólo el texto sino la editorial y su procedencia, al cuestionarse cómo era posible que la Acción Cultural Popular (UCPO), corporación bajo la cual funcionaban Radio Sutatenza, la editorial Estudio dedicada a textos escolares, y la editorial Andes; promocionaran libros de historia *“llenos de falsificaciones del quehacer nacional”*¹⁹⁷, con un esquema descaradamente marxista contrario al sistema democrático colombiano así como a las instituciones nacionales, los partidos conservador y liberal, las Fuerzas Armadas, el periodismo, las libertades civiles y la iglesia. A esta última añadía un cuestionamiento a Monseñor José Joaquín Salcedo acerca de si tenía conocimiento sobre en lo que se había convertido la empresa fundada por él. Planteaba además que estos textos podrían recibir premios en países como Cuba o Nicaragua debido a su *“dialéctica demoledora”* e intención de presentar *“su”* historia, lo que resultaba muy similar a la publicación fasciculada de la editorial Oveja Negra, tergiversando algunos hechos, ocultando otros y resaltando todo lo negativo de Colombia. Este reclamo también tocaba a la Academia a quien Uhía acusaba de no haber denunciado estos hechos, lo que permitía

*“Pero los que si andan felices son los educadores marxistas, consumidores masivos de tales textos, en donde encuentran ocasión de rumiar su lucha de clases y de infundirle a los alumnos de primaria, que carecen de la debida crítica intelectual y cultural para protestar y contradecir a sus maestros.”*¹⁹⁸

¹⁹⁷ UHÍA, Agustín. Temas educativos. La historia desfigurada. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 753. Abril – Junio 1986. P. 619 – 620.

¹⁹⁸ *Ibíd.* P. 620.

Uhía aseguraba que los editores del texto justificaban que el autor pertenecía a la Unesco, de la cual afirmaba estaba “*plagada de marxistas y marxistoides*” disfrazados de demócratas; entonces preguntaba si el autor o los autores –idea que le resultaba más ofensiva el hecho de que fuese un grupo- pertenecían a dicha postura ideológica, lo cual afirmaba no era dicho por los autores mientras que sí utilizaban los textos escolares para “*intoxicar*” las mentes de los estudiantes.¹⁹⁹

No obstante, la Academia respondió a estas denuncias recordando su papel crítico en esta situación y recordándole al señor Uhía que dichos textos habían sido producto de los programas curriculares que el mismo defendía y que habían sido elaborados por la Oficina de Currículo llena de sus compañeros “*copistas de pensumes extranjeros*”, según aseguraba la Academia probablemente subsidiados ideológicamente por misiones internacionales; de manera que se aseguraba que estos textos eran sólo una consecuencia de los currículos donde se “*rumia la lucha de clases*”²⁰⁰, específicamente desarrollaban lo afirmado en la página 33 “*Realidad social*” de los “*Fundamentos Generales del Currículo*” donde se hacía una clara incitación a la lucha de clases, por ello concluía:

“Si queremos salvar la Patria debemos denunciar a los comunistas donde quiera se encuentren y no servirles de idiotas útiles. Y ellos que han abusado de la candidez de nuestros compatriotas se han enquistado especialmente en la educación, en ese Ministerio de

¹⁹⁹ *Ibíd.*

²⁰⁰ CACUA PRADA, Antonio. No sólo la historia: la patria desfigurada. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 753. Abril – Junio 1986. P. 621 – 622.

Educación que para sanearlo hay que acabarlo, en los medios y organizaciones periodísticas y en los sistemas de comunicación.”²⁰¹

Así, la Academia había generado un “debate” sobre dos textos escolares de historia de Colombia, “*Nuestra Historia*” de Rodolfo Ramón de Roux e “*Historia de Colombia*” de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, que según sus propias afirmaciones dominaban el mercado del noveno grado de bachillerato para 1989. Ambos textos coincidían en tanto que desarrollaban los marcos de los programas curriculares del Ministerio de Educación sobre Historia de Colombia y los Fundamentos Generales del Currículo generados por el gobierno, en donde se fijaban los fines, la legalidad, filosofía, epistemología, sociología, psicología y pedagogía de la enseñanza; a los cuales se habían ceñido, según la Academia, los autores de los textos escolares al afirmar: “*El mal no está en las sábanas, sino en los propios programas.*”²⁰²

Para 1989 la Academia Colombiana de Historia en cabeza de su presidente Germán Arciniegas²⁰³, escribía al ministro de educación nacional sobre las reiteradas denuncias expuestas en la prensa capitalina acerca de la compra por parte del Ministerio de Educación Nacional de libros de historia patria. Dichos libros eran acusados de partidistas y de desvirtuar y demeritar a los próceres, incitando a la lucha de clases con propósitos políticos claros, tales como el destruir la conciencia de patria, deteriorar el orgullo nacional, vulnerar el sentimiento de

²⁰¹ *Ibíd.* P. 622.

²⁰² La enseñanza de la historia en Colombia. No. 766. P. 644.

²⁰³ La carta estaba firmada además por: Roberto Velandia, Rafael Serrano Camargo, Pilar Moreno de Ángel, Eduardo Santa, Antonio Cacua Prada, Juan Carrasquilla Botero, Guillermo Plazas Olarte, Jaime Durán Pombo, José Francisco Socarrás, Fernando Mayorga García, Gabriel Camargo Pérez, Mauricio Obregón, Jaime Riveras, Luis Duque Gómez, Alfonso María Pinilla Cote, Gonzalo Correal Urrego, Gabriel Puyana García, Antonio Álvarez Restrepo, Emiliano Díaz del Castillo, José Manuel Rivas Sacconi, Carmen Ortega Ricaurte, Antonio José Rivadeneira, Alberto Corradine y Horacio Gómez Aristizabal. ARCINIEGAS, Germán. Carta al señor Ministro de Educación. No. 764. P. 319-320

nacionalidad, despersonalizar culturalmente a las juventudes y crear una imagen del país llena de odios para luego ofrecerla así ante las demás naciones. Se referían a los textos *Nuestra Historia* e *Historia de Colombia*, que para 1989, según la Academia, eran utilizados en colegios y escuelas tanto privadas como oficiales, lo que la Academia consideraba un atropello al honor nacional.²⁰⁴

Por otro lado, los editores de Estudio también escribían a la Ministra de Educación para responder a las denuncias que se venían haciendo desde la Academia; así por medio de carta sostenían que antes de la publicación de los textos se habían encargado de realizar estudios previos siguiendo los pasos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional según los contenidos y lineamientos de los programas vigentes. Así mismo, al ser publicados los textos los primeros ejemplares habían sido enviados a la presidencia de la República y al Ministerio de Educación, donde ya se les conocía gracias a las consultas realizadas; además, el mismo autor, Rodolfo Ramón de Roux ya había sido conocido en el Ministerio como asesor en la elaboración de los programas para el área de sociales. Sumado a lo anterior, en la primera “*Exposición de Innovaciones Educativas*” los textos de Historia 4 e Historia 5 habían sido distinguidos con dicha calificación por el Ministerio de Educación Nacional; los editores aseguraban que los libros habían tenido una gran acogida por parte del magisterio como texto para el alumno, por lo que de ninguna manera Editorial Estudio pretendía “*hacer valer una filosofía determinada ante los jóvenes, entre otras cosas, porque lo consideramos un atropello y más bien estamos interesados en promover valores sociales y culturales propios de la tradición colombiana.*”²⁰⁵

2.1 LA POSICIÓN DE LOS AUTORES

²⁰⁴ ARCINIEGAS, Germán. Carta al señor Ministro de Educación. No. 764. P. 319-320.

²⁰⁵ Carta de los editores a la Ministra de Educación. Con ocasión de las denuncias. Bogotá, Octubre 11 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 8.

2.1.1 Margarita Peña y Carlos Mora

Margarita Peña y Carlos Mora son licenciados en filosofía y letras de la Universidad Javeriana; Peña con especialización en Historia, y maestría en estudios latinoamericanos en la Universidad de Ohio con énfasis en ciencias políticas e historia latinoamericana.

Cuando Peña terminó su carrera, Augusto Montenegro que en ese momento era autor de libros para editorial Norma, la involucró con la editorial para escribir libros de historia de Colombia, mientras él se encargaba de la historia de América y de Europa; la idea era escribir un libro para primero y otro para cuarto bachillerato. De esa manera inicia el proceso con Carlos Mora y Patricia Pinilla.

A finales del 79 luego de regresar de la maestría comienzan a realizar el texto escolar “Historia socioeconómica de Colombia”, debido a una solicitud por parte de la editorial Norma para realizar una actualización²⁰⁶. Sin embargo, con la actualización se referían a continuar con la secuencia temporal; por lo que los autores realizaron una contrapropuesta de una segunda edición.

²⁰⁶ Había realizado un texto con anterioridad: MORA, Carlos Alberto. PEÑA, Margarita y PINILLA, Patricia. Historia de Colombia. Bogotá: Norma, 1977. 270 p. La autora comenta: “Entonces empezamos a hacer eso muy marcados pues el de historia de primero de bachillerato tenía unos contenidos de prehistoria aburridísimos que exigía el curriculum y que Carlos manejó muy bien e y el resto estaba muy influenciado por el libro de Indalecio Lievano Aguirre incluso yo creo que tuve problemas con alguno de ellos porque yo vi textos muy parecidos tal vez con Patricia y hubo una ruptura ahí del equipo porque esto no era pues parafrasear libros pero se entregaron esos dos y esos dos libros tuvieron un éxito rotundo comercial yo creo que porque yo casi no tengo memoria pero incluían unos temas que de pronto llamaron la atención de los profesores”. Entrevista realizada a Margarita Peña. Viernes 28 de noviembre de 2008. Lugar: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá. Ubicación: Archivo particular de la autora.

“ya teníamos mucha más estructura y mucha más idea de lo que debería, según nosotros, estar en un libro de colegio, porque lo que si sabíamos ya por experiencia, es que incluso ya venía de cursitos que yo había tomado en educación, es que cuando tú haces el curriculum escolar seleccionas, es una selección arbitraria de contenidos que es lo que uno piensa, jura que le debe pasar a la siguiente generación y que eso es una decisión muy política, y nosotros claramente teníamos una visión muy política, en el caso de Carlos mucho más marcada pues por su militancia, yo era muy simpatizante de la izquierda pero no era militante”²⁰⁷

Según Peña, se contaba con pocas fuentes para hacer el trabajo y con poca preparación por parte de la universidad, que mantenía énfasis en la independencia y la colonia en la historia de Colombia. Resalta la autora, que querían establecer una ruptura clara con la historia tradicional y por eso los marcó de manera fundamental la Nueva Historia; puesto que acababa con la idea de que la historia empezaba en 1492.

Por otro lado, en ese momento los currículos escolares que les entregó la editorial para realizar el libro resultaban “muy pobres [...] era como escribir episodios muy centrados en la cosa de la colonia, las gestas y la independencia”²⁰⁸. Mientras los autores tenían como fin escribir historia social, sin centrarse en las gestas militares y políticas, dando campo a los movimientos sociales en Colombia, la historia precolombina y la historia contemporánea; pues identificaban estos temas como faltantes en los libros de historia. Específicamente buscaban que los cambios que se manifestaban en el nivel universitario, llegaran a los colegios.

²⁰⁷ Ibídem.

²⁰⁸ Ibídem.

“sí, era para nosotros un proyecto muy político; para mí ya desde el punto de vista de educadora de que eso tenía que llegar a las escuelas, de que una nueva versión de la historia de Colombia tenía que estar en las escuelas y que había que ponerla al alcance.”²⁰⁹

Según la autora, lo importante en ese momento era que existía una nueva manera de ver la historia de Colombia, y la oportunidad de escribir un nuevo texto de historia de Colombia se presentó, por lo que se sentían con la misión de llevar esto de la universidad y los libros, al colegio. Lo que para los autores era como develar a la gente de las escuelas y los colegios en Colombia, una realidad desconocida sobre Colombia, que ni los mismos autores conocían:

“íbamos conociendo a medida que hacíamos y obviamente el resto del público no, y se fue como dibujando un cuadro que no existía antes porque la historia de Colombia tenía unos aspectos muy relevados y otros completamente ignorados, yo entendí mi país a partir de ese ejercicio y yo esperaba que la gente que lo leyera entendiera también eso”²¹⁰.

Los autores planteaban como su meta que los estudiantes pudieran conocer la realidad, dándoles elementos para ser críticos frente a la misma. Para ello, abarcaban temas que otros libros no tocaban, como la historia de la segunda mitad del siglo XIX y XX; pues significaba “toda la insistencia de la Nueva Historia

²⁰⁹ Ibídem.

²¹⁰ Ibídem.

de que la historia no es de los grandes hombres ni los grandes personajes, sino de los pueblos”.²¹¹

Margarita Peña consideraba que su trabajo era muy potente en términos del contenido del libro y la organización que tenía; por otro lado, le parecía poco explícito en su terminología, es decir:

“tenía unos mensajes, estaban ahí todos, realmente porque yo nunca arme discusiones con Carlos, mi idea nunca fue decirle esto no debe ir, al contrario, estaba fascinada, sino esto debe haber otra manera de decirlo para no chocar, y a mí también por mi manera de ser y de trabajar, tengo un lenguaje bastante más elegante que ese siempre, entonces yo atribuyo digamos a eso y a el hecho de que fuera avaluado por una editorial como Norma pienso yo, que es pues uno sabe, la gente sabe quiénes son los Carvajal, no nos trajo ningún problema.”²¹²

Sin embargo, Margarita Peña reconoce que no habían pensado realmente en un texto para niños y que realmente el libro fue un éxito debido a los profesores que encontraron en él una herramienta para llenar grandes vacíos de información, aunque no tenía nada que ver con lo que exigía el Ministerio.

“es un libro mucho más para los profesores que para los estudiantes, y mucho más es un libro que da información

²¹¹ *Ibíd.*

²¹² *Ibíd.*

*organizada de alguna manera, que realmente ideas de cómo enseñar, o sea que en ese sentido se acoge a una idea muy tradicional de la enseñanza.*²¹³

En cuanto a los programas del Ministerio de Educación, Peña afirmaba que no los tuvieron en cuenta al escribir el texto. Pues, a la hora de realizar el texto, manifestaba que debido a su trabajo de pregrado pudo aportar con su trabajo archivístico sobre los negros y los palenques; también se encargó de la historia del arte del siglo XIX y XX, la historia de la Iglesia, la relación Iglesia-Estado y la violencia. Mientras, Carlos Mora se encargó de la propuesta de la periodización para la historia del siglo XIX y XX, así como la escritura de base y escogencia de los temas que debían sobresalir; mientras Margarita Peña sintetizaba y reescribía, situación a la que ella atribuye el no haber tenido los problemas del texto de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán.

*“discutíamos con él, sí, él era un izquierdista muy muy explícito, le gustaba escribir en todos los términos marcadamente marxistas, y yo sabía que estábamos en una editorial que no nos iba a recibir eso y que eso marcaba digamos también como que comprometía al libro con corrientes ideológicas y yo era la encargada un poquito de darle la vuelta no de cambiar las cosas pero si de presentarlas de una manera más e digamos menos etiquetada”*²¹⁴

En el tema de las actividades, se buscaba que los estudiantes trabajaran con fuentes seleccionadas por Peña, y juntamente se realizaban las preguntas

²¹³ *Ibíd.*

²¹⁴ *Ibíd.*

invitando a pensar y a relacionar elementos entre sí; haciendo énfasis en que era necesario entender que la historia servía para comprender el presente y no únicamente memorizar.

Dentro de la construcción del texto se tuvieron en cuenta diversas fuentes, en el caso de la historia contemporánea, se realizó con base en documentos de la época, especialmente en la reconstrucción de la historia de la izquierda en Colombia a través de artículos, revistas, panfletos y noticias de prensa del archivo personal de Carlos Mora.

Para Peña, las fuentes más importantes fueron los libros que se acababan de publicar en ese momento por Colcultura de la Nueva Historia de Colombia, que parecían ser trabajos mucho más sistemáticos, presentando temas nuevos. Anteriores a estos, se tuvieron en cuenta los trabajos de Nieto Arteta, Hobsbawm, Daniel Pecaute, Bejarano, Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía, Jaime Jaramillo, Fals Borda e investigaciones sobre los movimientos negros de publicaciones pequeñas.

Las imágenes del texto se obtuvieron del archivo fotográfico de Cromos y el Espectador y las fotos de los indígenas fueron tomadas por Carlos Mora, así como otras imágenes de su archivo personal.

Historia Socioeconómica de Colombia fue un texto producido por la editorial Norma, que según Peña, se atrevió a publicarla aunque no sin problemas. Pues aunque para el modo de producción del texto la editorial y específicamente Montenegro les dio instrucciones acerca de las unidades, su extensión, el tipo de

nomenclatura y los ejercicios; las discrepancias con la editorial se presentaron por cuestiones ideológicas en los contenidos, por ejemplo el incorporar la historia de la izquierda, la asociación del partido comunista, la aparición de las guerrillas de las FARC y la aparición del M-19 entre otros; Por lo que Margarita Peña les propuso una revisión por parte de dos historiadores: Jaime Jaramillo Uribe y José Antonio Campo, quienes leyeron el material e hicieron unas sugerencias en los temas de historia económica, lo que generó tranquilidad tanto a los autores como a la editorial.

La editorial Norma además les exigía a los autores una especie de promoción de los textos, por lo que se dieron charlas en Medellín, Cúcuta, Cali y Bogotá, contándoles a los profesores como era el libro, qué se podía hacer con él y por qué lo habían realizado.

En relación al éxito del texto, la autora comentaba *“que en los 90 cuando ya la editorial daba por hecho que esto empezaba ya a desaparecer empezó a haber solicitudes de maestros especialmente en la costa de que se volviera a sacar.”*²¹⁵

2.1.2 Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán

Salomón Kalmanovitz realizó estudios de postgrado en el New School for Social Research (1967-1970) en Nueva York, del cual tiene un Master in Arts. Completó estudios de filosofía y economía en la Universidad de New Hampshire, con un título de Bachelor in Arts. Su experiencia académica en la Universidad Nacional data de 1970, en la que alcanzó a ser distinguido como profesor titular en 1982, con reconocimiento como maestro universitario (1987). Fue también profesor de

²¹⁵ *Ibíd.*

Cátedra de la Universidad de los Andes (1973-1975). Se inició en el DANE como investigador entre 1971-1975, cubriendo temas de economía agraria. Fue investigador asociado del CINEP desde 1978 a 1987 en economía política e investigador visitante en el Institute of Development Studies de la Universidad de Sussex, Inglaterra (1979-1980).²¹⁶

Al regresar de sus estudios en Estados Unidos comenzó a trabajar en la editorial Oveja Negra donde entró en contacto con un grupo de historiadores, entre ellos Jorge Orlando Melo y Mario Arrubla, lo que le permitió conocer que se estaba produciendo en el país²¹⁷.

El libro de *Historia de Colombia Grado 9* lo escribe con Sylvia Duzán en 1986 y surge por una propuesta de Samuel Díaz, en ese entonces de Editorial El Cid, con la intención de llevar al bachillerato una versión simplificada de *Economía y nación*.²¹⁸ La participación de Silvia Duzán como autora, se dio por la necesidad según Kalmanovitz de utilizar en el texto un lenguaje sencillo, corto, cautivador, fácil de entender, que como periodista ella podía manejar.²¹⁹

Con la aparición del texto escolar se generó controversia, pues “*la Academia de Historia dictaminó que no debía ser utilizado en los colegios, según una vieja atribución que tenía de velar por los contenidos de los textos de historia en todo el sistema educativo.*”²²⁰ Por otro lado el periódico *El Siglo* editorializó “*en el sentido de que una persona con sangre judía, apátrida en su esencia, no podía escribir la*

²¹⁶ Biografía. Salomón Kalmanovitz. En: <http://www.salomonkalmanovitz.com/biografia.html>

²¹⁷ Entrevista realizada a Salomón Kalmanovitz. Viernes 28 de noviembre de 2008. Lugar: Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá. Ubicación: Archivo particular de la autora.

²¹⁸ KALMANOVITZ, Salomón. Una autobiografía intelectual. P. 7 En: <http://www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-discursos/pdf/SALOMON.pdf>

²¹⁹ Entrevista... Op. Cit.

²²⁰ Kalmanovitz, Salomón... Op. Cit.

*historia patria de Colombia.*²²¹ Situación que según el autor permitió mayores ventas.

“yo creo que fue en balance, pues la derrota de la vieja historia contra lo que veníamos haciendo los historiadores profesionales, entrenados fuera del país, que traían las ciencias sociales, que traían la economía política y la aplicaban a la historia o sea que y la estadística y las hipótesis y las contra-hipótesis y sí, entonces ese fue el triunfo digamos de la modernidad o de la ilustración aplicada a la historia contra estos señores, para quienes la historia eran sus ancestros no, y era pues la historia era catequización y la historia de la iglesia católica y los mártires que eran familiares de los historiadores.”²²²

Kalmanovitz consideraba que su texto era diferente en la medida en que utilizaba una periodización basada en las grandes fases de colonia, la construcción del Estado durante el siglo XIX y el desarrollo capitalista en el siglo XX; entendiendo la historia como una mezcla de contradicciones sociales y políticas entre los criollos y la metrópoli; una historia basada en las ciencias sociales, en la historia marxista, en la historia de los annales. Mientras los textos anteriores se basaban en los periodos presidenciales o en los virreyes, es decir, la idea de que la historia era hecha por los mandatarios; en sus propias palabras:

“¿Para qué te sirve la historia patria? para realzar el pasado y los valores católicos y los valores políticos oligárquicos; ¿para qué te

²²¹ *Ibíd.*

²²² Entrevista...Op. Cit.

*sirve la historia que estamos tratando de hacer? hombre, para entender el presente, para entender porque hay cosas e historia de la población, por qué tenemos desempleo y subempleos tan altos, por qué la informalidad tan enorme, por qué la desigualdad tan fuerte, entonces son todas, pues es otra cosa, la historia como para entender de dónde vienen los problemas que nos aquejan actualmente*²²³

Sin embargo, Kalmanovitz opinaba que el texto escolar no resultaba adecuado para un muchacho de catorce años, pues consideraba que en general y dado el bajo nivel de lectura, el libro no había logrado hacerse entender ni siquiera por los profesores.

Kalmanovitz además aseguraba que tanto las actividades como las imágenes fueron trabajos de la editorial; pues su trabajo y el de Duzán se trató de escribir de la manera más sencilla posible.

La fuente principal del texto escolar fue “*Economía y Nación*”, pues según el mismo Kalmanovitz el texto escolar “*era Economía y Nación llevado a la, al bachillerato*”²²⁴. Sin embargo necesitó de otros temas que no contemplaba el libro como la figura de Bolívar, la Independencia y cuestiones de política en general.

2.1.3 Rodolfo Ramón de Roux y la propuesta de Nuestra Historia

²²³ *Ibíd.*

²²⁴ *Ibíd.*

Rodolfo Ramón de Roux es licenciado en filosofía (Varese Italia); licenciado y magister en teología (Universidad Javeriana de Bogotá); Doctor en Sociología de la Religión (Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París); y Doctor en Historia de América Latina (Universidad de Toulouse-Le Mirail).²²⁵

Según el sociólogo vallecaucano Rodolfo Ramón de Roux, uno de los grandes problemas en la enseñanza de la historia, se debía a que las autoridades en la materia nunca habían consultado a los maestros sobre lo que hasta ese momento se había enseñado, y basado en ello proponía la necesidad de programas y textos de enseñanza basados en una historia integral, social, explicativa, crítica y con horizontes amplios.²²⁶

Pues la historia enseñada hasta el momento, en palabras de Roux, era una historia de bronce guiada por una centenaria costumbre de aleccionar al hombre con historias, que fue impuesta al sistema educativo desde el siglo pasado por una “burguesía” que consideró la enseñanza de la historia como elemento fundamental para la consolidación de la nacionalidad:

“es una historia político – militar, escrita desde el palacio presidencial y desde el campo de batalla, hecha por héroes militares y políticos, de cuya voluntad se hace depender el curso de los acontecimientos. Es, en suma, una historia de la élite gobernante, blanca y masculina, de la cual está ausente el pueblo como protagonista, como ausente está el entramado cotidiano, esa historia vivida y forjada por los hombres y mujeres comunes y

²²⁵ BELTRAN PEÑA, Francisco. El escritor Rodolfo Ramón de Roux. En: H:\final\roux\El escritor Rodolfo Ramón de Roux.htm

²²⁶CORREA PERAZA, Hernando... Op. Cit. P. 13.

*corrientes que hicieron posibles las hazañas de los grandes hombres*²²⁷

En contraposición a lo anterior, De Roux rechazaba lo ocurrido hasta el momento buscando dar al estudiante una enseñanza progresiva por tratarse de mentes infantiles, pues según la opinión del sociólogo, al enfrentar al niño a un texto lleno de fechas, hombres y nombres que debe aprender de memoria y que muy probablemente no iba a aprender, pero que más adelante le ayudaría a aborrecer la materia, como la experiencia solía mostrarlo. Algunas de estas afirmaciones encontraban cabida en la posición del profesor Arciniegas, al señalar que la historia estaba construida por militares y políticos ilustres representados mediante bustos, pues él mismo aseguraba haber sido criticado por mover personajes y planteaba la necesidad de movimiento en la historia, por lo que reconocía en el texto de Roux una buena animación, sin embargo se lamentaba, porque en sus palabras: ojalá esos colores se hubieran usado para algo mejor.²²⁸

Según el periodista Jorge Salazar, estos libros parecían hechos por un amigo del estudiante y por ello manifestaba su deseo de haber tenido la oportunidad en su infancia de estudiar con un libro así, pues como testificaba el mismo autor en uno de los colegios que llegó a visitar, los estudiantes exclamaban: “¡profesor, le quedaron muy buenos los dibujos!”. Esta situación, según el periodista, daba muestras de las diferencias con textos anteriores como el de Henao y Arrubla que no utilizaban ilustraciones para mostrar cercanía a otras épocas, mientras que con estos textos los estudiantes podían expresar: “ve, en esa época también se lavaban las camisas”; generando así una manera amigable de relacionarse con la

²²⁷ Ibídem

²²⁸ Ibídem. P. 13 – 14.

historia, una historia de colores que podía arrancar todos los días y en cualquier parte.²²⁹

Otro periodista, Álvaro Quiroga, criticaba los cuestionamientos de Germán Arciniegas respecto de la interpretación de Rodolfo Ramón De Roux en "*Nuestra Historia*"; pues según el periodista, éste tenía el valor de mostrar el cuerpo de la historia nacional al desnudo, sin los aditamentos con que se había enseñado a tantas generaciones. Por ello, invitaba a salir de la caverna, a moverse contra una historia estática y a buscar más autores como De Roux con un pensamiento crítico y reformador.²³⁰

En otro de sus artículos, el mismo Quiroga citaba a la revista *Semana* para hablar de la aceptación que el texto había tenido por parte de los profesores que lo habían incorporado en el programa de la materia, reconociendo con ello el aporte del método empleado en la didáctica de la historia, así como los valores de crítica y controversia que empleaba tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; demostrando así en la práctica su funcionalidad. Llevándolo a rechazar la "*actitud maniquea*" de Germán Arciniegas, pues si la práctica reconocía el valor académico del texto, ello se convertía inmediatamente en una respuesta positiva al método aplicado por De Roux, oponiéndose así a "*la cómoda y obsoleta réplica de un censor que se rasga las vestiduras sin ver que él y sus antiguos esquemas ya pasaron a la historia*"²³¹

²²⁹SALAZAR ISAZA, Jorge. Que bueno haber estudiado en estos libros. Juventud Trabajadora. Bogotá, Noviembre de 1985. En: A propósito de una polémica. p. 20.

²³⁰ QUIROGA CIFUENTES, Álvaro. Historia e historiadores. (Libros) El Espectador. Bogotá, Diciembre 15 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 22.

²³¹Ibíd. P. 24.

También para el historiador, Mauricio Archila, resultaba difícil entender el rechazo de la Academia a la forma novedosa en que se estaban presentando los textos de DeRoux y Fernando Torres, pues el hecho de que una mayor cantidad de niños se interesara en la historia del país a través de un texto de agradable presentación que incluía las excelentes ilustraciones y caricaturas de Alfredo Garzón con colores vivos y magnífica diagramación, debería generar alegría a los historiadores; además el texto hacía uso de documentos originales como el Epítome de don Gonzalo Jiménez de Quesada, o la Cédula Real del Pueblo hecha en Santa Fe de Bogotá en la época de los Comuneros, o la declaración de los Derechos del Hombre, las cartas del Libertador o el Pacto de Sitges. Con esto, Archila se preguntaba por qué el doctor Arciniegas atacaba los textos sin hablar de esos detalles positivos, porque además el historiador, consideraba acertados los recursos didácticos propuestos en los mencionados libros, así como las sugerencias a los maestros sobre actividades para realizar, modernos cuestionarios y claros cuadros sinópticos entre otros.²³²

Por otro lado la socióloga María Teresa Uribe de Hincapié daba la razón a los críticos al asegurar que “*Nuestra Historia*” era un libro revolucionario y subversor, pero no porque fomentara la lucha de clases o el sentimiento anti-yanqui, sino porque introducía un modelo pedagógico que rompía los viejos esquemas memorísticos y eruditos de los textos tradicionales y porque además ponía el énfasis en los grandes procesos sociales y económicos y no en las leyendas míticas de héroes y villanos. De esta manera, la socióloga aseguraba que el texto significaba toda una revolución en los métodos y los contenidos de la enseñanza de la historia, mostrando así una transformación de lo viejo con un avance importante; sin embargo se lamentaba porque para algunos cambio y comunismo se habían convertido en sinónimos y para otros resultaba imposible soportar con

²³²ARCHILA, Mauricio. Entre el miedo y la libertad. Revista Educación y Cultura. FECODE, Bogotá Diciembre de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 30.

altura la competencia intelectual que disputaba el monopolio de un saber que se venía guardando celosamente en las academias.²³³

En cuanto al modelo pedagógico, Uribe afirmaba que se daba un cambio sustancial al concebir la historia como la raíz del presente, como algo cercano a la vida de todos los colombianos y capaz de habitar en el espacio de los niños al igual que la memoria colectiva de un pueblo que puede aprender de sus errores y aciertos. “*Es la historia viva contra la historia muerta y esto no lo pueden entender los cancerberos del pasado.*”²³⁴

Sumado a lo anterior como aspecto novedoso en la pedagogía, Uribe hablaba de la combinación magistral de lo lúdico con lo académico, “*se aprende jugando y se juega aprendiendo*”, remplazando así los estados insulsos y tediosos que remitían a la memoria, proponiendo entretenimientos como los crucigramas, las sopas de letras y el balón ilustrado, se utilizaban además recursos audiovisuales para coadyuvar en la comprensión de la lectura y textos concisos tomados de fuentes originales y de una bibliografía secundaria que recogía, en palabras de Uribe, lo más selecto del pensamiento histórico nacional. Además, para la socióloga, “*Nuestra Historia*” respetaba en su integridad los programas vigentes del Ministerio de Educación y sin necesidad de faltar a la verdad histórica revelaban una faceta de la historia de Colombia que las pelucas y los espadones no habían permitido ver.²³⁵

²³³URIBE DE HINCAPIE, Maria Teresa. La otra historia. El colombiano. Medellín, Noviembre 10 de 1985. En: A propósito de una polémica. p. 19.

²³⁴Ibidem.

²³⁵Ibidem.

Finalmente y siguiendo esta línea, Jorge Salazar Isaza advertía que la innovación pedagógica de DeRoux se demostraba al pretender encontrar una pregunta por la historia y compartirla con los estudiantes, resultando así un intento pedagógico por lograr en el niño un deseo genuino de conversar con el mundo, dando a entender la historia como la comprensión de que nadie vivía solo en el planeta *“de que más allá de mis cuatro paredes blancas hay mucha gente y han sucedido muchas cosas que a su vez forman parte de mis cuatro paredes blancas. Esta verdad sencilla vale más que todos los hombres y fechas juntos, de ella nacen los héroes.”*²³⁶

2.2 LA POSICIÓN DE LA ACADEMIA COLOMBIANA DE HISTORIA

Para principios de los ochentas según los miembros de la Academia Colombiana de Historia, la enseñanza de la historia atravesaba un grave momento de crisis que era atribuido a varios factores, entre ellos la fuerte aparición de otras disciplinas sociales como la antropología, la demografía, la sociología y la economía; asignaturas que según la Academia robaban el terreno a la historia y hasta pretendían sustituirla. Sumado a lo anterior los altos índices de analfabetismo en Colombia y lo que ellos llamaban “analfabetismo profesional” referido a la falta de lectura en la misma escuela, colegio y universidad, impedía la lectura de la historia y el interés por la misma, lo que aseguraba la Academia, hacía frágil y vulnerable a la población, situación que era aprovechada por el

“izquierdismo, para hacer penetrar sus ideas destructoras. La izquierda es masculina y la democracia es femenina. Ningún país se ha levantado de su postración maldiciendo su pasado. Al futuro

²³⁶ SALAZAR ISAZA, Jorge. Que bueno... Op. Cit. p. 20.

*no se entra, sino retrocediendo en busca de impulso. Para amar la Patria, es indispensable amar la historia. La guerrilla, en un 80% está formada por jóvenes de 23 años de edad. El Che Guevara repetía que el “poder, surge de las bocas de los fusiles”.*²³⁷

De esta forma la Academia planteaba su posición frente a las nuevas políticas educativas y los textos escolares, apreciaciones que resultan de vital importancia para comprender el momento histórico y el tipo de corrientes historiográficas que dominaban entre los académicos del momento, así como la llegada y recibimiento de nuevas formas de interpretación histórica, lo que genera aportes para estudiar las representaciones de la nación en los textos escolares de historia de mediados de los ochentas y su apreciación por parte de la comunidad académica.

2.2.1 Críticas de la Academia a la política educativa

Para 1982 en el Boletín de Historia de Antigüedades de la Academia colombiana de Historia, por medio de uno de sus miembros se anunciaban los problemas por los que pasaba la enseñanza de la historia en el país; al señalar tres tendencias en las corrientes interpretativas, en donde según Jorge Heló Meléndez Sánchez, existían corrientes tradicionalistas que sólo miraban el pasado, también interpretes políticos que únicamente seleccionaban los datos, y los representantes de la “*Nueva Historia*” que a falta de rigor en la información se dedicaban a su procesamiento científico; de manera que según la Academia las tres tendencias se aferraban a sus metodologías y sólo llegaban a grupos muy limitados. Por otro lado el mismo autor criticaba “*la didáctica de la historia y la política educativa de los gobiernos*” uniéndose a la denuncia de Germán Arciniegas sobre la disminución del horario de esta materia por ser considerada poco útil en los

²³⁷ GÓMEZ ARISTIZÁBAL, Horacio. Despolitización de la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 753. Abril – Junio 1986. P. 432 – 433.

requerimientos de la ciencia, según afirmaban las corrientes factuales del conocimiento; lo que había llevado según él a la casi eliminación total de la historia en el bachillerato, impidiendo además el desarrollo de esta como ciencia-social.²³⁸

Frente a la restricción en el horario para la materia de historia, el académico Antonio Cagua Prada recordaba que desde 1981 en el “III Congreso de Historia Colombiana” se denunciaba como en los programas oficiales del bachillerato se daban 7140 horas de clase dentro de las que escasamente se dejaban 274 horas para prehistoria de Colombia en primer año y 74 horas de historia de Colombia en Cuarto grado. Aunado a lo anterior se denunciaba una supuesta política del Ministerio de Educación Nacional en la que para estimular la Campaña Nacional de Alfabetización, se suprimían las 74 horas de historia de Colombia, “*La academia mediante proposición aprobada por aclamación respaldó plenamente esta denuncia, sin que hasta ahora, pasados varios meses, el Ministerio de Educación se haya pronunciado sobre tema de tan primordial importancia.*”²³⁹

Pero la crítica de la Academia acusaba además a los “*orientadores oficiales de la educación*” de los anteriores 19 años por suprimir de los programas la enseñanza de la historia patria, con lo que según ellos se forjaba una estrategia educativa para beneficio de la revolución; lo que aseguraban era notorio para todos y era debido a no atender las sostenidas reclamaciones, de quienes sentían “*verdadera devoción por Colombia*”²⁴⁰. Así mismo se enumeraban los problemas de la educación en general, aunque se advertía que la Academia no se ocuparía de ellos. “*los graves problemas que padece nuestro bachillerato, con su educación*

²³⁸ MELÉNDEZ SÁNCHEZ, Jorge Helí. Adiós a la Patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 736. Enero – Marzo 1982. P. 319.

²³⁹ CACUA PRADA, Antonio. Ante la disolución de la patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 736. Enero – Marzo 1982. P. 328 – 329.

²⁴⁰ *Ibíd.* P. 329.

acumulativa, enciclopédica, sin instrucción humanística; donde sólo hay indisciplina, anarquía, superficialidad; carencia de ideas, criterio y análisis; donde no existen jerarquías, ni se ejerce autoridad. Este será trabajo de expertos y especialistas. Solo hacemos notar que es el producto que ingresa a las universidades, con muy contadas excepciones."²⁴¹

De esta forma se tocaban no sólo los problemas para los escolares sino el futuro del país, pues se cuestionaba por el devenir de los dirigentes y hombres públicos si estos desconocían la historia; a lo que Cagua respondía que se facilitaba el camino fácil para los imperialismos internacionales, así como el espacio para sembrar "*ideologías extrañas*"; por ello el académico citaba las palabras de una nota publicada en El Tiempo en 1972, donde se planteaba la importancia de la enseñanza de la historia y como debía ser cada vez más intensa y llena de devoción, por ser una biografía y a la vez ejemplo para los colombianos como "*materia esencial*" de escuelas y colegios y debía vigilarse su enseñanza no sólo en lo referente a la intensidad, sino a la forma "*y el espíritu en que se lleva a los muchachos*"²⁴². Planteando así la batalla de la Academia de Historia por Colombia "*Que se veneren los símbolos patrios, que se enseñe a respetar el orden, la juridicidad, el derecho y la Constitución de la República, que se rinda culto a nuestros héroes, que se predique la auténtica historia nacional.*"²⁴³

Una vez más en otro artículo Cagua Prada criticaba el Ministerio y generaba preguntas mordaces acerca de la desaparición del Instituto de Historia donde él afirmaba se formaban los "*auténticos cruzados de la nueva Colombia*"; cuestionaba acerca de la actitud del gobierno frente a los "*irrespetos*" de maestros y estudiantes con la estatua del "*Padre de la Patria*" en Bogotá; así como el

²⁴¹ *Ibíd.*

²⁴² *Ibíd.*

²⁴³ *Ibíd.*

desconocimiento del himno nacional y la entonación de otros, y cómo viendo todo esto se seguía excluyendo de los programas oficiales la enseñanza de la historia patria; además se insinuaba la incursión de “*ideologías extrañas*” en la formación de los estudiantes por este mismo descuido. Teniendo en cuenta todo lo anterior el académico interrogaba acerca del nacionalismo colombiano: “*¿Qué nos está pasando a los colombianos que abominamos de lo nuestro y en cambio recogemos culturas y filosofías ajenas a nuestras tradiciones y comportamiento? ¿Dónde está nuestro nacionalismo, si hemos cambiado a nuestros próceres, por modernos aventureros?*”²⁴⁴. Así se invitaba a hacer un “examen de Patria”, pues afirmaba que en ese momento se predicaba en contra de la dependencia económica, de la subyugación tecnológica, de la subordinación política; pero no se hacía nada para librarse de la “*esclavitud ideológica*” encargada de todo tipo de humillaciones. Al recordar cómo los héroes y próceres de la Independencia habían dado en herencia una tierra libre que las nuevas generaciones ya habían perdido, de lo que acusaba directamente al Ministerio por “borrar” de los programas educativos la historia de Colombia.²⁴⁵

Sin embargo, Cacua Prada anotaba una esperanza debido a la nueva dirección del Ministerio de Educación Nacional, que según él daba otras oportunidades a la patria y a la República; pues se trataba de un intelectual colombiano hijo del doctor Jesús María Arias, admirado por la Academia, por lo que se esperaba siguiera su ejemplo y sirviera a la Academia, al entender a Colombia al igual que su padre como “*la conjunción de la creencia en un Dios, con la tierra regada por la sangre de nuestros libertadores, con la lengua legada por los conquistadores de Castilla y Aragón y con el núcleo familiar que ha sido el orgullo de nuestra raza y nuestro*

²⁴⁴ CACUA PRADA, Antonio. Colombia necesita regresar a la enseñanza de la Historia Patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 739. Octubre – Diciembre 1982. P. 1052 – 1053.

²⁴⁵ *Ibíd.*

*ancestro.*²⁴⁶ Por ello Cacia invitaba al nuevo ministro a cubrir la “*primera necesidad*” del país, la de dar vigencia a la patria, de ninguna otra manera que regresando a la enseñanza de la historia de Colombia en las escuelas, colegios y universidades, con lo que de paso se brindaría homenaje al “*padre y libertador*” Simón Bolívar en el segundo bicentenario de su natalicio. De esta forma la Academia aseguraba servirle al país y descargaba las responsabilidades en el Ministerio.

Para este mismo año la Academia Colombiana de Historia adelantaba investigaciones sobre los diferentes programas de historia y sus disposiciones y concluía que la enseñanza de la historia patria estaba siendo subestimada en el plan de secundaria, debido a que de 7140 horas de clase destinadas en bachillerato, únicamente 90 horas se dedicaban a la historia, a ello se sumaba la importante campaña de alfabetización del Ministerio, que se afirmaba chocaba con la enseñanza de la historia según los términos del artículo segundo del decreto número 3466 de 1980, donde se exoneraba del examen final de varias asignaturas, entre las cuales se encontraba la de historia, para todos los que participaran en dicha campaña y pertenecieran a los grados noveno de educación básica y décimo y once de educación secundaria. Para superar estos problemas la Academia proponía agregar 30 horas para la enseñanza de la cátedra bolivariana o “*Crítica y Análisis del Pensamiento Bolivariano*”, autorizada anteriormente por el decreto 3465 de 1980.²⁴⁷

En otro artículo del mismo Cacia Prada las acusaciones eran aún más explícitas, planteaba que la “*historia patria, esencia de la nacionalidad*” había sido sepultada

²⁴⁶ *Ibíd.* P. 1054.

²⁴⁷ DUQUE GÓMEZ, Luis. CACUA PRADA, Antonio. BOHORQUEZ, Luis. Informe sobre programas de historia de Colombia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 739. 1982. P. 1062 – 1063.

en el diseño del currículo oficial del área de ciencias sociales, es decir apuntaba el problema al Ministerio de Educación Nacional por “borrar” de los programas oficiales la enseñanza de la Historia de Colombia, a través de la Oficina de Currículo que en sus textos oficiales para los programas de Ciencias Sociales planteaba objetivos a través del Decreto 1002 de 24 de abril de 1984, que eran mal recibidos por la Academia.²⁴⁸ Pues según la Academia el único enfoque de los programadores para las Ciencias Sociales consistía en “*la experiencia colectiva del hombre en su vida cotidiana*”²⁴⁹, desapareciendo la historia y el pasado como “*esencia*” de la vida nacional.

Pero la crítica se hacía aún más severa cuando se hablaba de la “*Realidad social colombiana*”, que era uno de los apartados de los “*Fundamentos Generales del Currículo*” donde el Ministerio de Educación sostenía:

“No es necesario recurrir a estadísticas para tener conciencia de que en Colombia, frente al reducido mundo de los ricos, se da el inmenso mundo de los pobres.”

“El mundo de los ricos como un mundo que sabe leer y escribir, que gozando ya de los bienes propios de la sociedad de consumo, puede preocuparse por la calidad de vida. Frente a este mundo está el de los pobres, el de los analfabetas, el de los desempleados, el del hambre, la desnutrición y la enfermedad; un

²⁴⁸ CACUA PRADA, Antonio. Colombia necesita regresar a la enseñanza de la Historia Patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 739. Octubre – Diciembre 1982. PP. 617 – 618.

²⁴⁹ *Ibíd.* P. 619 – 620.

*mundo que no lucha por la calidad de vida, sino por la subsistencia, por la vida misma.*²⁵⁰

Así a través de este apartado, la Academia Colombiana de Historia acusaba a la Oficina de Currículo y al Ministerio de Educación Nacional de incitar claramente a la lucha de clases a través de sus planteamientos; y a ello se sumaban otras interrogantes, como por ejemplo, sobre si para organizar el currículo era necesario recurrir a la lucha de clases. Según la Academia la Oficina de Currículo era una dependencia que navegaba en la burocracia teniendo como guía el materialismo internacional con centro en Moscú²⁵¹. También se hacían críticas a la Metodología planteada por el Ministerio, que según la Academia terminaría por acabar los sentimientos patrios a través de las Ciencias Sociales, *“buscan exterminar con todo cuanto signifique el amor patrio. Por eso han suprimido la enseñanza de la historia, y están “socializando” a los alumnos, a los futuros ciudadanos, al mañana de la patria.*”²⁵²

Con ello se hablaba de una supuesta tergiversación de la historia donde se acusaba al profesor Shulgovski de mal interpretar la guerra de independencia, que según la Academia permitió la unión de clases, puesto que los blancos libertaban a los negros y se unían con ellos para fundar repúblicas, mientras los negros buscaban a los blancos republicanos para abrir el camino a una democracia tendiente a la igualdad a través de la ciudadanía; de manera que la Academia concluía que se trataba de una búsqueda de la igualdad y no de establecer la dictadura del proletariado, mientras que el esquema presentado por los programas oficiales colombianos era, según la Academia

²⁵⁰ *Ibíd.* P. 620.

²⁵¹ MONROY REYES, Carlos. ¿Sobrará la historia Patria? En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 750. Julio – Septiembre 1985. P. 639 – 640.

²⁵² *Ibíd.* P. 624.

“una fatal dominación de los ricos que debe desaparecer arrollada por la guerrilla. Si este es el planteamiento que sale de los programas oficiales, nuestro destino, para toda América (sic), es el de una Nicaragua, sobre el modelo ruso, que es el de la democracia en vía de quedar arrollada por los tanques.”²⁵³

Pero no sólo la Academia Colombiana de Historia hablaba de un problema de la estructura del sistema educativo colombiano, pues era tema de debate en la Comisión V del Senado de la República para 1986, dónde también se preguntaban por el modelo de hombre colombiano que se estaba formando, y sobre la incidencia que había tenido en la formación de dicho hombre la misión de la UNESCO y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, PNUD, en 1977. Cuestionamiento al que se sumaba la Academia y específicamente Antonio Cagua Prada al preguntar por los resultados de la citada misión, que había sido integrada por el experto soviético Michael Sivenko, quien había asesorado a la Oficina Sectorial de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, junto con el polaco N. Estachusky, asesor de los INEM; se afirmaba entonces, que los científicos habían recorrido el territorio colombiano incidiendo en la adopción del sistema curricular entre otros aspectos de la reforma educativa de 1977. Sumado a lo anterior el senador Napoleón Peralta Barrera anotaba como “dato ilustrativo”, en forma de señalamiento, que Sivenko al regresar a su país, había sido nombrado miembro coordinador del plan educativo de la URSS²⁵⁴.

²⁵³ ARCINIEGAS, Germán. La escuela del odio. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 750. Julio – Septiembre 1985. P. 634 – 635.

²⁵⁴ El drama de la educación colombiana. Ecos de un debate en la comisión V del Senado de la República 10 de septiembre de 1986. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 755. Octubre – Diciembre 1986. P. 1156, 1158.

Así, se cuestionaba la influencia extranjera en la formación del modelo de hombre colombiano a partir de 1977; a estas dudas se unían otros académicos, como Germán Arciniegas, Rivas Sacconi, Valencia Tovar, Morales Benítez y Rodrigo Noguera Laborde, preocupados por el “peligroso desplazamiento” o “supresión” de la enseñanza de la historia, la cívica, filosofía, gramática española, geografía y en general de las humanidades²⁵⁵.

Estas preocupaciones conducían a criticar también los textos escolares realizados por “*técnicos extranjeros, con metodologías empalagosas y fatigantes*”²⁵⁶, con lo cual se referían muy probablemente al texto sobre la cátedra bolivariana del autor anteriormente mencionado. De esta forma, se invitaba a tomar cartas en el asunto, para que no llegasen nuevas comisiones de técnicos extranjeros a dictaminar el proceso a seguir. El texto escolar resultaba tan importante en la medida en que según explicaba Cacua Prada, dado el ordenamiento educativo colombiano, que consistía en un pensum oficial, guía de enseñanza para los maestros y texto para los alumnos, esto llegaba a convertirse casi siempre en guía y programa, de manera que el texto se tornaba en un elemento esencial de la enseñanza, dando paso a las editoriales para ser las orientadoras de la educación.²⁵⁷

También en el Senado se hablaba del desconocimiento que había en el país a cerca de sus pobladores y forjadores, señalando en primer lugar la nueva metodología de enseñanza de las ciencias sociales por áreas instaurada en 1984, sin embargo el problema parecía venir de más atrás. Tan grave como esto, resultaba lo que llamaban la enseñanza tergiversada de la historia, que se daba gracias a textos escolares que iban condicionando según ellos, un determinado pensamiento político. Por ello hacían una invitación a la objetividad en la

²⁵⁵ El drama de la educación colombiana. No. 755... Op. Cit. P. 1159.

²⁵⁶ *Ibíd.* P. 1168.

²⁵⁷ La enseñanza de la historia en Colombia. No. 766... Op. Cit. P.645.

instrucción como objetivo “*para que verdaderamente se consolide una nacionalidad.*”²⁵⁸

El senador Napoleón Peralta afirmaba, que los mayores problemas de la educación colombiana se hallaban en la básica secundaria o bachillerato, ya que este parecía no ajustarse a la realidad del país, de tal manera que acusaba al sistema educativo de ser una “*mala traducción de modelos foráneos*”. Así, se exhortaba a la necesidad de recuperar y fortalecer la dignidad nacional y por ende respetar y defender los valores nacionales, teniendo como fin, una vez más, el “*lograr una afirmación del ser colombiano*”²⁵⁹, teniendo como requisito una conciencia moral y ética, y como sustento el volver a la enseñanza de la historia patria, pensando en el hombre y el ciudadano.

Se realizaba así una dura crítica a los documentos oficiales, “*La Renovación Curricular*”, “*Marcos Generales de los Programas Curriculares*” y “*Fundamentos Generales del Currículo*” emanados por el Ministerio de Educación Nacional, de los que se señalaban algunos puntos específicos. En primer lugar en cuanto a la Identidad Nacional la Academia afirmaba que lo escrito en dichos documentos parecía tomado del “*Tratado de Derecho Internacional Público, Instituto de Estado y Derechos, Academia de Ciencias de la URSS, traducido en México, D. F., en 1963, cuyo autor era Y. A. Korovin y otros.*”²⁶⁰ Y afirmaban “*Creemos que allí se ven de bulto las orejas del lobo.*”²⁶¹ Argumentando que lo que se estaba haciendo era tratar de encubrir falsos científicismos desde el Ministerio de Educación para acabar con la “*verdadera*” identidad nacional; para ello aseguraban que los programadores lo que habían hecho era cambiar la historia tradicional, es decir,

²⁵⁸ El drama de la educación colombiana. No. 755... Op. Cit.. P. 1184.

²⁵⁹ Sin historia patria no existe la nacionalidad. No. 763... Op. Cit. P. 1031-1032.

²⁶⁰ MONROY REYES, Carlos. ¿Sobrará la historia Patria?... Op. Cit. P. 624 – 625.

²⁶¹ *Ibíd.*

una historia figurativa por una historia abstracta, a lo que la Academia se oponía pues según ella la historia colombiana en tanto que tenía un desarrollo particular no se le debían suprimir ni quitar “*nuestros hombres de carne y hueso que representan su pasado y que labraron su presente y su porvenir.*”²⁶² Por lo que se negaban a la imposición de un pluralismo histórico que afirmaban atacaba la identidad histórica de los países; por el contrario recalcaban la necesidad de afirmar el ser colombiano, defendiendo la identidad colombiana, a través de la enseñanza de la historia, del pasado histórico colombiano.

Otro punto de crítica era la eliminación de la cívica como asignatura por parte de los programadores, pues según la Academia los únicos lugares donde ésta se estudiaba eran la escuela y el colegio por ser la encargada de la educación para la paz, por lo que debía ser de vital importancia durante toda la vida escolar. Pues la Academia afirmaba que la paz debía enseñarse, y ello se podía llevar a cabo a través de la urbanidad, la cívica, la historia, la religión, la filosofía y la ética. Pero según la Academia los problemas aumentaban en el bachillerato en donde los estudiantes eran llenados de cosas “*innecesarias*” desconociendo los hechos, acontecimientos y personajes que habían forjado la historia nacional, lo que se veía claramente en la escasez de horas dedicadas a la enseñanza de la historia, como se venía mostrando hacía buen tiempo, además de la exención de exámenes al participar en el programa de alfabetización; esto llevaba a que la Academia denunciara lo mal preparados que llegaban los estudiantes a la universidad, generando así cuestionamientos por el futuro del país.²⁶³

En cuanto al proceso histórico la Academia afirmaba no estar en contra de las tendencias y escuelas historiográficas, ya que “*buscaban la creación de una*

²⁶² *Ibíd.*

²⁶³ *Ibíd.* P. 625 – 626.

*conciencia valorativa sobre la evolución de los estados nacionales y sus relaciones muy directas con la unidad del devenir histórico a nivel mundial.*²⁶⁴

Pues consideraban indispensable el tener conciencia sobre la dinámica histórica del pasado, presentando una posición positiva en relación a los países hermanos, así como el conocimiento histórico de las civilizaciones a nivel continental y mundial. De manera que el deseo de la Academia (“*los buenos patriotas*”) consistía en que las futuras generaciones no crecieran sin un sentimiento de amor a su tierra, “*que les ha dado una nación, un país, una república y que los ha signado con una nacionalidad, que para nuestro orgullo, es la colombiana.*”²⁶⁵ Para lo cual ponían como condición el conocer su historia, su pasado, su herencia. Por ello hacían suyas las palabras del ex canciller José Manuel Rivas Sacconi, pronunciadas durante un seminario sobre la Enseñanza de las Humanidades llevado a cabo en 1970 en Yerbabuena:

*“El resorte poderoso, el motor verdadero que impulsa a los pueblos es el sentimiento de nacionalidad, es la conciencia histórica que conforma el alma de una nación. Si el alma de la nación no vibra, no hay esperanza que supla una voluntad de superación que se afirme en todos los aspectos de la vida social, en la economía, en la producción, en el progreso. El progreso científico y técnico y el desarrollo nacional deben basarse en la tradición viva y en los estudios humanos.”*²⁶⁶

Pero el Ministerio de Educación no era atacado sólo por sus propuestas y documentos, también sus integrantes eran mal vistos por la Academia Colombiana de Historia que hacía un llamado al respeto por el pasado; afirmando que la

²⁶⁴ *Ibíd.* P. 626 – 627.

²⁶⁵ *Ibíd.* P. 627 – 628.

²⁶⁶ *Ibíd.*

enseñanza de la historia estaba pasando por un muy mal momento, situación vista por el propio ex ministro de educación doctor Jaime Arias Ramírez quien había sostenido en declaraciones para el periódico El Tiempo: *“Algunos antecesores míos al ir a visitar escuelas fueron recibidos con el canto de La Internacional, en vez del Himno Nacional (...) Hay un grupo muy grande de la izquierda en el magisterio (...) Carlos Abán Holguín dijo que había comandos guerrilleros organizados en las universidades oficiales”*²⁶⁷ Sumado a ello la Academia aseguraba que en la Universidad Nacional el monumento levantado al doctor Alfonso López Pumarejo había sido remplazado por otro al Che Guevara, y que hombres como Lenin, ajenos a la historia de Colombia se habían convertido en ídolos de las nuevas generaciones, así finalmente se acusaba a los mandos medios del Ministerio de Educación de imponer su criterio *“seudocientífico y soterradamente antinacionalista”*, pues afirmaba la Academia que según estos asesores el estudio histórico de Colombia no tenía importancia y concluían: *“El imperialismo ideológico de Rusia prevalece en nuestro ambiente estudiantil. La hoz y el martillo tienen prioridad. El escudo y la bandera nuestra han sido relegados.”*²⁶⁸

La crítica iba dirigida explícitamente a los programadores de la Oficina de Currículo del Ministerio de Educación, puesto que en el decreto 1002 de 1984 en el área de ciencias sociales se resolvía según la Academia, que las materias de geografía, historia y cívica no reflejaban la integración entre los diversos conocimientos del área social, ni su relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Por ello, la Academia sostenía que se *“borraban de un plumazo”* la enseñanza de la Historia Patria y aseguraban también, que se debía a la influencia de los expertos de la UNESCO y el PNUD, o más específicamente a Michael

²⁶⁷ GÓMEZ ARISTIZABAL, Horacio. Infiltración Comunista. La Academia y Min-Educación. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 750. Julio – Septiembre 1985. P. 636 – 637.

²⁶⁸ *Ibíd.* P. 637.

Sivenko y N. Estachusky, debido a su asesoría para la Oficina Sectorial de Planeación. A esta acusación se sumaba el académico Carlos Monroy Reyes al señalar el “exabrupto” de la llamada oficina de curriculum, que acusaba de ser una dependencia medio ignorada, pero que vivía de la burocracia y el colectivismo soviético, cuyos funcionarios habían pasado por encima de ministros y ministras al “suprimir” la enseñanza de la historia en Colombia de los programas oficiales²⁶⁹. Sin embargo para 1989 con el decreto 1167 del 6 de junio, se definió que el área de ciencias sociales comprendía, historia, geografía y cívica.²⁷⁰

La acusación llegaba aún más lejos para Sivenko y Estachusky por ser provenientes de los países “*tras la cortina de hierro*” y haber estado dos años en el Ministerio de Educación en Bogotá y después recorriendo el país; pues la Academia aseguraba que estos habían influenciado a los técnicos, ya que hablaban de identidad como el resultado de los procesos de la interacción del hombre con la naturaleza y con la sociedad es la formación de la conciencia de identidad individual y social; con lo cual la Academia les acusaba de colaborar con la guerrilla o hasta de ser guerrilleros al afirma: “*Por eso ahora los muchachos se van al monte a integrarse con la naturaleza de la guerrilla y de la coca y a formar la nueva identidad individual y social en las comunas de los campamentos guerrilleros.*”²⁷¹

En cuanto a los programas de estudio, la Academia sostenía que la problemática de estos afectaba directamente el fundamento mismo de la educación, debido a su inestabilidad y su orientación “contraria al espíritu nacional” y además influenciada por criterios ajenos, perturbando de manera peligrosa la enseñanza pública y

²⁶⁹ MONROY REYES, Carlos. Sobre la “Nueva historia de Colombia”. No. 752. P. 300.

²⁷⁰ CACUA PRADA, Antonio. La enseñanza de la historia en Colombia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 766. Julio – Septiembre 1989. P. 643.

²⁷¹ Sin historia patria no existe la nacionalidad No. 763 P. 1034.

poniendo en juego la formación de las nuevas generaciones y por ende el futuro de la República. Teniendo en cuenta esto, la Academia demandaba que los programas estuvieran regidos por las condiciones del ambiente colombiano y no mediante inspiraciones foráneas alejadas de la realidad nacional y sus tradiciones espirituales.²⁷²

Lo que más resultaba reprehensible para la Academia dentro de los programas era la supresión “casi absoluta” del estudio de la historia patria; pues para la Academia, eran los técnicos quienes consideraban que el conocimiento de tal materia resultaba improductivo, por lo que su espacio era disminuido dentro del ámbito de las ciencias sociales y recalcaban su tremenda acusación, afirmando que el espacio era:

“sólo el rigurosamente necesario para “crear la identidad”. Nombres, fechas, sucesos pretéritos que determinaron la creación de la República son follaje inservible. Y cuando se mencionan van envueltos en interpretaciones acomodaticias [...] Una educación pública así orientada y ejecutada no es, ciertamente la que Colombia necesita, aunque otra cosa afirme la tecnocracia izquierdista. Por el bien de la juventud y por el porvenir de la patria, hay que modificar a fondo y enseguida.”²⁷³

Los programas eran calificados como de una inclinación malintencionada con objetivos claros, según la Academia, tales como el de convertir a los jóvenes

²⁷² ¿Educación o maleducación? Ed. El siglo No. 752... Op. Cit. P. 317 – 318.

²⁷³ Ibíd. P. 318.

colombianos en soldados de la revolución, cortando el vínculo con el pasado y acabando con el amor por la verdadera historia, debido a la ignorancia.²⁷⁴

A la “ausencia” de la asignatura de historia, se sumaban al problema los textos y los profesores y hacían referencia a un caso específico, el del profesor Anatoli Shulgovski de la universidad de Lumumba de Moscú, invitado por el gobierno de Bogotá en 1983, cuando se implantaba la cátedra Bolivariana en los colegios. Por lo que la Academia lo acusa de tomar ventaja al escribir el texto “Cátedra Bolivariana”, que la Academia entendía como una historia en que la Independencia era mostrada como un movimiento de los pobres contra los ricos (una vez más la lucha de clases). Sin embargo, la Academia consciente de la falta de maestros creó el Instituto Universitario de Historia de Colombia, que para 1988 había dejado de abrir el primer curso hacía varios años, según argumentaban por falta de alumnos y de ayuda oficial.²⁷⁵ De manera que, por falta de maestros preparados, lo que se veían en los colegios bogotanos era:

“aprovechan las horas de clase para dictar cursos de subversión en vez de historia de Colombia y en lugar de patriotismo enseñan marxismo y les inculcan a los escolares que Bolívar, Marco Fidel Suárez y Atanasio Girardot “fueron instrumentos de la burguesía”.²⁷⁶

Así, la Academia, recomendaba en forma reiterativa la reforma de manera inmediata de los decretos 080 de 1974, 5465 de 1980 y de las resoluciones 2332 de 1974 y 277 de 1975; así como el restablecimiento de la Cátedra de Historia de

²⁷⁴ Pornografía histórica. No. 752. P. 320.

²⁷⁵ Sin historia patria no existe la nacionalidad p. 1037.

²⁷⁶ Ibídem.

Colombia en los seis cursos de bachillerato; además la creación de la cátedra de Historia Iberoamericana para el cuarto año de bachillerato, el volver a implantar las clases de urbanidad y cívica, y el traslado de la cátedra Bolivariana de Cuarto a Sexto Bachillerato. Finalmente la Academia solicitaba el apoyo y respaldo para la creación de Institutos Universitarios, con el fin de formar docentes especializados en Historia de Colombia; teniendo además como condición para las clases de Historia, la adopción de textos únicamente de autores colombianos asesorados por la Academia. Pues según la academia, el permitir que todo el mundo publicara textos generaba un “*simple negocio comercial, falsificando la verdad histórica.*”²⁷⁷

La Academia explicaba la importancia de tratar los problemas de la educación colombiana, en tanto que de ella dependían los futuros hombres, de manera que las orientaciones de la educación indicarían el camino para la nación colombiana, en otras palabras el destino de la nacionalidad dependía de la claridad de las políticas educativas. Por eso una vez más al evaluar el para entonces nuevo diseño del currículo del área de ciencias sociales elaborado por el Ministerio de Educación se llegaba a la conclusión de que la historia patria había sido “*abolida*”. Por esta razón la Academia Colombiana de Historia a través de su boletín de Historia y Antigüedades hacía un llamado urgente a todos los ciudadanos colombianos amantes de su patria y de su país, para que solicitaran al gobierno la creación de la cátedra de Historia de Colombia como asignatura de orden primordial para todos los grados o cursos del bachillerato; y terminaba su invitación con una frase muy contundente: “*Es triste decirlo, pero el éxito logrado por la guerrilla entre los jóvenes, se debe a la ignorancia que ellos tienen de nuestra historia nacional.*”²⁷⁸

²⁷⁷ El drama de la educación colombiana. No. 755... Op. Cit. P. 1171.

²⁷⁸ la enseñanza de la historia en Colombia. No. 766... Op. Cit. P. 631.

Pero el problema educativo visto por la Academia venía de más atrás, puesto que en la enseñanza de la historia dada en los últimos momentos la noción de patria se había debilitado llegando a ser apenas un concepto especulativo, pues se había concentrado únicamente en la repetición televisada de signos externos, de manera que la enseñanza de la historia se había convertido en un simple recuento de acontecimientos, y la geografía, en la enumeración de ciudades y cordilleras. Ello era atribuido además a los problemas económicos del país que generaba maestros mal pagados, que resultaban incorporándose en ideologías extranjeras, descuidando la educación y la enseñanza en todos sus aspectos²⁷⁹, lo que llevaba a afirmar: *“Dentro de la colonización izquierdista de la educación colombiana este es un aspecto fundamental. El país está perdiendo su verdadera identidad en los pupitres, donde a las nuevas generaciones las instruyen en el odio y les enseñan a olvidar el pasado.”*²⁸⁰

Así el problema educativo colombiano visto desde la Academia Colombiana de Historia variaba dependiendo de la administración del Ministerio de Educación Nacional y su relación con la enseñanza de la historia, así como otras materias básicas para la formación de la conciencia ciudadana, que habían sido *“tan descuidadas”* durante las últimas administraciones. De tal forma que se podían reconocer por parte de la Academia dos problemas principales con respecto a las políticas educativas y la enseñanza de la historia:

Reducción de las horas de enseñanza de la historia patria a 74 horas anuales en cuarto año de bachillerato, sin verse la materia en ningún otro grado. Horas que además perdían importancia si el estudiante participaba en los programas de alfabetización *“Camina”* que lo eximían de los exámenes finales.

²⁷⁹ MONROY REYES, Carlos. ¿Sobrará la historia Patria? Op. Cit. P. 640.

²⁸⁰ MELO GUEVARA, Gabriel. Enseñando a olvidar. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 750. Julio – Septiembre 1985. P. 641 – 642.

Textos escolares de historia plagados de graves fallas y orientadas con “*el ladino criterio de inspiración foránea, que todos sabemos sumamente peligroso para la formación de los futuros hombres de Colombia. Francamente lo mejor sería recoger tales cartillas, y editar otras sometidas a la supervisión previa de la Academia.*”²⁸¹

2.2.2 La propuesta de la Academia

Con todo lo anterior la Academia afirmaba como su propósito el insistir en la necesidad de volver a la enseñanza de la historia de Colombia, porque de lo contrario el gobierno estaría subestimando las esencias de la nacionalidad, que se verían perdidas en supuestos conocimientos continentales y mundiales; por lo que la Academia sostenía que primero estaba lo colombiano, lo que llevaba a pedir el restablecimiento de la cátedra de historia de Colombia en todos los cursos del bachillerato, así como un programa específico para la primaria y el señalamiento de una intensidad horaria adecuada y justa para esta asignatura; cátedras que además debían ser atendidas por un profesorado idóneo, preparado y especializado, capaz de desarrollar metodologías para despertar el interés y la curiosidad por la materia; a ello se sumaba la necesidad de contar con textos bien elaborados, magníficamente impresos y escritos por “*autores nacionales colombianos*”.

“Revisando unos textos de historia de Colombia para primer año de bachillerato encontramos en los primeros capítulos lo relacionado con las eras geológicas, y los períodos de formación, más un alud

²⁸¹ SERRANO CAMARGO, Rafael. Sobre la enseñanza de la historia patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985. P. 957 – 958.

*de nombres científicos que espantan para siempre y le hacen coger odio a esta materia del pobre adolescente. Entonces la clase de Historia Patria, que debe ser interesante y sugestiva, se convierte en una tortura y en una pesadilla para el escolar.*²⁸²

Para la enseñanza de la historia resultaban importantes, según la Academia, los episodios y la cronología dentro del proceso histórico, pero a la par se requería un análisis de la sociedad, del fenómeno social, económico y cultural de los hombres y mujeres, teniendo en cuenta la integración de los dirigentes de los momentos estelares de un hecho con la acción de las personas que actuaban en el contorno y al tiempo relacionadas con los acontecimientos internacionales.²⁸³

Se proponía que para los métodos de enseñanza de la historia se crearan ayudas audiovisuales, así como visitas a museos y sitios históricos, y se ponía como ejemplo el programa de televisión “*Revivamos nuestra historia*” del académico doctor Eduardo Lemaitre, a través del cual decían se podía aprender más que llenando al estudiantes de nombres y fechas, pues resultaba necesario despertar el interés de los estudiantes para que ellos mismos investigaran y descubrieran el proceso de formación de la patria. Con este fin la Academia Colombiana de Historia para 1985 proponía un nuevo programa de historia para los once grados de primaria y bachillerato²⁸⁴:

PRIMARIA

²⁸² MONROY REYES, Carlos. ¿Sobrará la historia Patria?... Op. Cit. P. 628.

²⁸³ La enseñanza de la historia en Colombia. No. 766... Op. Cit. P. 648- 649.

²⁸⁴ Op. Cit. P. 629.

GRADOS	CONTENIDOS GENERALES
I	Las insignias de la Patria: La Bandera, el Escudo, el mapa de Colombia y el Himno Nacional.
II	Monografía del Municipio
III	Historia del Departamento, Intendencia o Comisaria
IV	Nuestros Antepasados Culturas Indígenas
V	Los viajes de Colón. El Descubrimiento. La Conquista

SECUNDARIA	
GRADOS	CONTENIDOS GENERALES
VI	Época Prehispánica.
VII	Descubrimiento y Conquista. 1499 – 1550.
VIII	Real Audiencia y Nuevo Reino de Granada. 1550 – 1760.
IX	La Ilustración. Los Precursores. 1760 – 1819.
X	La Independencia. 1810 – 1830.

XI	La República. 1830 a nuestros días.
----	-------------------------------------

No obstante, para 1988 la Academia proponía un programa diferente para la secundaria, explicando que la época prehispánica, las antiguas civilizaciones y los indígenas, debían estudiarse en décimo grado, puesto que debido a su edad el alumno ya podría entender las épocas paleontológicas y paleolíticas, el periodo neolítico, la era de los metales, los tipos humanos antiguos y todo el proceso antropológico, y por otro lado en sexto año de bachillerato o grado once, ubicaban la crítica y análisis del pensamiento Bolivariano. Sugerían además, que la temática podía ser semestralizada, dándole una intensidad de sesenta horas por año o treinta por semestre, como se muestra a continuación²⁸⁵:

SECUNDARIA	
GRADOS	CONTENIDOS GENERALES
VI	Descubrimiento – Conquista 1499 – 1550. Real Audiencia – Presidencia – Virreynato en el Nuevo Reino de Granada 1550 – 1760.
VII	La Ilustración: Colegios, Universidades. Expedición Botánica – Tertulias – Periodismo – Los Precursores 1760 – 1810.
VIII	La Independencia. Primera República.

²⁸⁵ Sin historia patria no existe la nacionalidad... Op. Cit. P. 1039 – 1040.

	La Emancipación 1810 – 1921.
IX	La República. 1921 a nuestros días.
X	Época Prehispánica. Las Antiguas Civilizaciones. Nuestros Indígenas.
XI	Crítica y análisis del Pensamiento Bolivariano.

Así la Academia afirmaba que la Historia Patria era la esencia de la Nacionalidad, de manera que sin el conocimiento de la misma resultaba imposible la determinación de la identidad nacional. La historia patria era entendida como fuente del progreso y piedra angular de la nación, por lo que reconstruirla, interpretarla y enseñarla simbolizaba un patriotismo serio, sincero y actuante, y no reconocerlo podía llevar a la anarquía.²⁸⁶ Por ello se realizaban comparaciones con otros países del mundo donde según la Academia se estaba dando un despertar de la enseñanza de la historia, mientras que en Colombia se iba en retroceso teniendo como excusa la necesidad de incrustarla dentro de la historiografía mundial y continental; ello se afirmaba según la Academia sin negar la necesidad de conocer la historia de América y la historia universal, y hacer referencia a la nación dentro del marco del continente y del mundo, sin embargo se exigía la historia de Colombia como una cátedra propia, independiente, para que luego de darse a conocer la historia propia se pudieran hacer las interrelaciones propuestas²⁸⁷. Así una vez más hacían suyas las palabras de un académico para hablar de la Patria, la Nación y la Historia, esta vez las del general

²⁸⁶ MONROY REYES, Carlos. ¿Sobrarán la historia Patria? En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 750. Julio – Septiembre 1985. P. 639 – 640.

²⁸⁷ *Ibíd.* P. 629.

Álvaro Valencia Tovar en un foro de la Revista Arco sobre la calidad de la educación en Colombia:

“Para sentir una patria hay que conocerla, entenderla y amarla. El nacionalismo no es nada distinto de la concreción de esos sentimientos, no de naturaleza instintiva sino por compenetración con la sustancia íntima de los valores nacionales, resumibles en cuatro grandes áreas: histórica, geográfica, cultural y social. (...) De todos los vínculos constitutivos de la noción de patria, es más poderoso el de comunidad de pasado histórico. Si no hay glorias qué compartir, ni tradiciones que nos aproximen, ni culto a la grandeza de los antepasados que construyeron con dolor y sufrimientos inenarrables una nación, la Patria no pasa de concepto difuso, etéreo, inconcretable. Se confunde con territorio que es apenas uno de sus componentes, pero no se desprende de otros valores de enorme potencia cohesionante.”²⁸⁸

En este orden de ideas, la Academia hacía énfasis sobre la necesidad de Colombia de buenos ciudadanos, en lugar de técnicos, científicos o doctores; pues los buenos ciudadanos eran entendidos como hombres y mujeres patriotas capaces de forjar sus ideales de progreso y desarrollo basados en sus glorias pretéritas, es decir a través del patriotismo, que se obtenía con la enseñanza de la historia.²⁸⁹ Pues el ciudadano colombiano, según la Academia, sería un individuo con susceptibilidad nacional y arraigo hacía su tierra, con una conciencia nacional y nacionalista para defender su territorio e instituciones democráticas, porque “sin

²⁸⁸ *Ibíd.* P. 630.

²⁸⁹ Sin historia patria no existe la nacionalidad. No. 763. P. 1032-1033.

Historia Patria no existe la nacionalidad.”²⁹⁰ En consecuencia se hacía el llamado al Ministerio de Educación, pues como repetía el mismo Antonio Cacia Prada con las mismas palabras, era función primordial del Estado el formar ciudadanos patriotas,²⁹¹ y hacía suyas las palabras de Leónidas García:

*“Esta educación consiste en despertar, desarrollar y elevar a un alto grado de perfección el sentimiento patriótico, mediante el conocimiento de nuestro origen nacional, de nuestras glorias pasadas y presentes, de la grandeza de nuestros hombres; todo lo cual nos invita al trabajo y al esfuerzo en bien nuestro y de nuestros compatriotas, y al amor al suelo en que vivimos.”*²⁹²

2.2.3 La izquierda se toma la historia

Según la Academia Colombiana de Historia en el proceso de acabar con la historia del país se presentaba una tendencia a falsear los hechos y deslegitimar a los héroes de la independencia y de la república, es allí donde aparecían los historiadores de “*nuevo cuño*” que buscaban destrozarse y rehacer los acontecimientos para acomodarlos a su influencia ideológica y acabar así con las instituciones, por ello la Academia proclamaba claramente: “*No hay que caer en la tentación de consumir los productos de los guerrilleros que se atrincheran en “su” historia para secuestrar y asesinar a la de Colombia.*”²⁹³

²⁹⁰ *Ibíd.* P. 1040.

²⁹¹ la enseñanza de la historia en Colombia. No. 766. P. 659

²⁹² *Ibíd.* P. 648-649.

²⁹³ Editorial “El Siglo” martes 8 de Octubre. Alusiones. La historia falsa. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985. P. 978.

De esta forma la Academia recordaba las palabras de Fidel Castro luego de derrocar a Batista por medio de la violencia, al rectificar su estrategia sosteniendo que la izquierda podía derrotar a los gobiernos burgueses, no usando bombas y cañones, sino “*infiltrándose*” en los cuerpos de profesores. La Academia sostenía que el izquierdismo en Colombia había sido fiel a estas palabras y en primer lugar había invadido la docencia para luego penetrar en las universidades, las comunicaciones, la judicatura, la diplomacia, la política y en todas las áreas del servicio policivo; y ponía como ejemplo a Uruguay que para 1961 se consideraba la Suiza de América, con instituciones tan poderosas que se pensaba podía aguantar cualquier golpe del izquierdismo “*Y vimos como fue destruido aquel bello país austral.*”²⁹⁴ Se recordaba además como los ex ministros de educación Carlos Alban Holguín y Jaime Arias Ramírez habían sido recibidos con el canto de *La Internacional* comunista y en lugar de la bandera de Colombia, emblemas con la hoz y el martillo, y como en la Universidad Nacional Santander había sido reemplazado por el Che Guevara. La Academia hablaba entonces del problema del enfoque dado a la historia por parte de algunos intelectuales que incitaban al instinto y no a la conciencia. “*Hablan de odiologías, no de ideologías. A un pueblo, más que la intimidación le conviene la solidaridad; lo primero atemoriza, la segunda hermana.*”²⁹⁵

La acusación de la Academia no paraba allí, era mucho más directa y por eso afirmaba a numerosos guerrilleros amnistiados de haber sido reincorporados a las cátedras en escuelas del Distrito de Bogotá²⁹⁶, acusaba a textos como el “*Manual de Historia de Colombia*” de uso obligatorio en los planteles de hacer una especie

²⁹⁴ GÓMEZ ARISTIZÁBAL, Horacio. Despolitización de la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 753. Abril – Junio 1986. P. 433.

²⁹⁵ *Ibíd.*

²⁹⁶ *Ibíd.*

de “*lavado cerebral*” a los estudiantes, con la intención de usar la historia como instrumento de adoctrinamiento político y de otras tendencias antidemocráticas.²⁹⁷

El Manual de Historia de Colombia, era calificado por la Academia como un opúsculo, que además, utilizaba los trabajos del “comunista” Luis Tejada; a ello se debía según la Academia la situación de odio en que vivía el país²⁹⁸. Era calificado además como un manual de historia “*anticonservadora y tendenciosa*” desdibujar y minimizar todos los logros conservadores del siglo XIX.²⁹⁹

Siguiendo con las imputaciones, Germán Arciniegas, hablaba de la tendencia mundial de sustituir en los programas de educación la enseñanza de la historia por la preparación para la violencia, por ello hablaba de unas “*cartillas de desanalfabetización*” que se infiltraban en el tercer mundo para introducir en los niños la idea de la guerra, sumado a ello se borraban de los programas las figuras encargadas de encarnar los episodios del pasado, para así mostrar una lucha teórica encaminada desde la antigüedad a la lucha de clases, a enfrentar violentamente los pobres contra los ricos.³⁰⁰

Según Arciniegas la idea original en Latinoamérica era luchar contra la desigualdad a través de un plan de acercamiento humano, mientras que la nueva idea era la de preparar la guerrilla como camino para llegar al régimen totalitario. Por ello parecía necesario dar belicosidad a los reclamos, y por eso la Academia ponía el ejemplo de una cartilla en colores para niños de diez años, donde la

²⁹⁷ SERRANO CAMARGO, Rafael. Sobre la enseñanza de la historia patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985. P. 958.

²⁹⁸ OCAMPO MARÍN, Héctor. Un manual de historia. No. 764. P. 314.

²⁹⁹ *Ibíd.* P. 313.

³⁰⁰ ARCINIEGAS, Germán. La escuela del odio. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 750. Julio – Septiembre 1985. P. 633 – 634.

victoria de la conquista era traducida en el primer capítulo a una interpretación que fijaba en la mente infantil la idea que desde hacía cinco siglos se había ido estratificando una sociedad de ricos y pobres.

La acusación pasaba también a la “*Cátedra Bolivariana*” libro escrito por el profesor de la Lumumba de Moscú Anatoli Shulgovski, invitado por Colombia para explicar el ideal político de Bolívar, y en las que aparecen frases como: “*La dictadura ha sido mi actividad constante: esta magistratura es republicana, ha salvado a Roma, a Colombia y al Perú*”³⁰¹, explicando la guerra de independencia como un movimiento de los pobres contra los ricos, sosteniendo que en el ejército del pueblo se encontraba la raíz de la democracia, como sugería el autor, “*El interés de Bolívar por la religión explica en no poca medida su aspiración a dirigirse a aquellas instituciones, que en palabras de Engels –las repetimos nuevamente- sirvieron de puente tendido sobre la contraposición entre ricos y pobres*”; sumado a lo anterior el autor señalaba como ideal bolivariano para Colombia el ejemplo centroamericano, “*Hombro a hombro junto con las masas populares los sacerdotes católicos construyen una nueva vida en Nicaragua. No pocos ejemplos podrían traerse acerca de cómo la Iglesia Latinoamericana interviene en defensa de la libertad democrática y la justicia social*”³⁰²; con todo lo anterior la Academia generaba una conclusión

“La filiación de esta filosofía puede seguirse con clara nitidez: las cartillas envenenadas, el ministro cardenal oficiando religiosamente, y los tanques en los cuarteles. El pueblo está en el

³⁰¹ *Ibíd.* P. 634.

³⁰² *Ibíd.*

*ejército y la lucha entre los ricos y los pobres en el machete, la pólvora y las bombas.*³⁰³

2.3 LA POSICIÓN DE LOS HISTORIADORES

2.3.1 Censura Velada

Tanto periodistas como sociólogos, economistas e historiadores reprochaban la actitud de censura de la Academia Colombiana de Historia y algunos de sus partidarios, y exigían un debate intelectual con libre discusión de ideas que pudiera arrojar claridad sobre un tema para contribuir a la formación de los individuos, pues lo que encontraban era la petición a través de motivos o razones secundarias de la hoguera para ideas, textos o personas. En consonancia con lo anterior Gaspar León desde el *Magazín Dominical de El Espectador* denunciaba la necesidad de tratar el tema antes de que pudiera prosperar aún más la censura indirecta que carecía de seriedad intelectual y que podía llevar al camino del oscurantismo al cerrar el paso a las ideas diferentes o nuevas, que si podían alcanzar difusión habrían permitido el sano debate, para evitar el estancamiento de la repetición de lo viejo escondiendo reflexiones e informaciones.³⁰⁴

Una de las críticas provenía de la socióloga María Teresa Uribe de Hincapié, quien a través del diario *El Colombiano* de Medellín, denunciaba como la enseñanza de la historia de Colombia volvía a ser motivo de polémica en el país y específicamente gracias a *“un hermoso texto escolar para quinto de primaria*

³⁰³ *Ibíd.*

³⁰⁴ LEÓN, Gaspar. Censura velada. (Gritos y susurros. *Magazín Dominical*) *El Espectador*. Bogotá, Noviembre 3 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 18.

*preparado por el doctor Rodolfo Ramón de Roux*³⁰⁵. En palabras de Uribe, la crítica al libro no solo resultaba tardía sino que era un modelo impecable de lo que no debía ser el ejercicio profesional de un historiador, un maestro o un intelectual, pues resultaba “*virulenta, tendenciosa, apasionada, inexacta y francamente irrespetuosa*” teniendo en cuenta que el autor era un sociólogo y no debía ser tratado de manera diferente. Con lo anterior no se negaba la necesidad del debate, de la posibilidad de disentir de un enfoque, de argumentar en contrario, puesto que la historia como ciencia inexacta necesitaba de ello para su desarrollo; sin embargo, lo que se estaba viendo era una descalificación a priori que simplemente reforzaba posiciones dogmáticas incompatibles con el avance del conocimiento. Así, la socióloga afirmaba que el enfoque de DeRoux se encontraba lejos de ser marxista puesto que se aproximaba más a la escuela francesa de los Anales y reconocía además la influencia de los métodos de historiadores ingleses y norteamericanos, con lo que aseguraba que no se debía buscar el problema en las corrientes que seguía el autor. Finalmente se llegaba a cuestionar, pues si un cambio pedagógico y de contenidos en el sistema de enseñanza encontraba tanta resistencia, cómo sería entonces al hablar de las profundas reformas económicas y sociales que el país necesitaba.

Sumado a lo anterior, el periodista Hernando Correa Peraza afirmaba que había sido la aparición de una serie nueva de fascículos y folletos con nuevas versiones respecto de la historia de Colombia la que había despertado las “*iras de sacrosantos académicos*” representados por Germán Arciniegas; quien acusó a los nuevos historiadores de intentar volver marxista la historia y de irrespetar y olvidar a los representantes de la historia patria. Sin embargo, Correa afirmaba, que la piedra de escándalo había sido el publicitado lanzamiento de unos fascículos a cargo de la editorial Oveja Negra, donde aseguraba, se encontraban

³⁰⁵URIBE DE HINCAPIE, María Teresa. La otra historia. El Colombiano. Medellín, Noviembre 10 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 19.

claras deformaciones en la presentación de los hechos históricos con el fin de generar una “*dialéctica*” para presentar la oportunidad de “*atacar a las castas burguesas y oligárquicas*”. Pero, lo que más llamaba la atención es que la historia de la Oveja Negra no había generado tantas molestias en el maestro Arciniegas como la historia que se venía escribiendo desde hacía ya varios años del sociólogo De Roux, y que además había logrado la aceptación de los medios educativos, tal como sostenía Correa: “*Y es curioso que el maestro Arciniegas solo vino a conocer tales textos hasta ahora, precisamente cuando apareció la versión falsificada de la oveja negra.*”³⁰⁶

También en otras publicaciones como “Juventud Trabajadora” de Bogotá se mencionaba que existían “voces oscuras” que desde diversos medios de comunicación pedían la prohibición de los textos por considerarlos una caricatura de la historia nacional. De esta manera, se argüía, en palabras de Jorge Salazar, como en un país donde la vida resultaba ser una rifa y donde existía una gran mayoría de colombianos que únicamente vivían de milagro, parecía que el derecho de conocer la historia “también es un boleto que ya está empeñado”; de manera que la comprensión histórica de los procesos sociales que permitían analizar la complejidad y posibilidades del presente era considerada “delito de traición”.³⁰⁷ Siguiendo esa idea se habían pronunciado algunos diarios del país respecto a los libros Nuestra Historia de Editorial Estudio, en los que se habían efectuado análisis superficiales donde se les acusaba de influenciar a los jóvenes para ingresar a las guerrillas “*Y así sucesivamente estas oscuras voces se recrean en la manifestación de sus propias culpas, antes que en el análisis riguroso que exigen los libros.*”³⁰⁸ Con ello Salazar afirmaba que resultaba inútil responder a las diatribas lanzadas por los diarios, pues los textos se defendían solos, por lo que le

³⁰⁶CORREA PERAZA, Hernando... Op. Cit. P. 11.

³⁰⁷SALAZAR ISAZA, Jorge. Que bueno haber estudiado en estos libros. Juventud Trabajadora. Bogotá, Noviembre de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 20.

³⁰⁸Ibídem.

resultaba casi imposible creer que alguien pensara que esa fiesta de colores había sido concebida para envenenar niños.

Por otro lado, el periodista Antonio Caballero manifestaba que ni siquiera la historia escapaba al veto inquisidor de los editorialistas de El Tiempo, del que Germán Arciniegas formaba parte hacía cincuenta años y que su molestia se debía a querer enseñar a los niños la historia de Colombia más acertadamente, es decir, con violencia, guerras civiles, asesinatos y víctimas, ensangrentada, confusa y contradictoria, llena de ruido y furor como contada por un loco y no como un cuento de hadas idílico y de color rosa llena de héroes y próceres y que alcanzó su punto culminante con la presencia idílica y rosada del doctor Eduardo Santos propietario de El Tiempo, lo que para Caballero significaba, una historia patria como una editorial del diario El Tiempo.³⁰⁹

El mismo editor Jaime Alfredo Neira aceptaba que el texto tenía afirmaciones controversiales, al igual que muchos otros como el de Henao y Arrubla, los del P. Granados S. J. o del Hermano Justo Ramón; también podía adolecer de algunas emisiones y se pudo escoger otras fotos, sin decir que las escogidas hubieran sido irreverentes. Sin embargo, pedir que el Ministerio de Educación restableciera el *“santo oficio de la inquisición”* o *“el índice de libros prohibidos de la iglesia”* era para Neira ir muy lejos, pero lo que más le sorprendía es que estas peticiones provenían de un periódico que en otro tiempo se había distinguido por su defensa de la libertad de expresión, un diario que según el propio Eduardo Santos representaba el derecho de los ciudadanos a saber de las cosas de su patria, el

³⁰⁹CABALLERO, Antonio. Respeto. El Espectador. Bogotá, Diciembre 23 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 22.

derecho de crítica, el derecho de disentir que consideraba el más sagrado de todos, el derecho de analizar, en fin el derecho de pensar libremente.³¹⁰

En consonancia con lo anterior, el periodista Hernando Correa Peraza apuntaba que la polémica entre partidarios y enemigos de los nuevos métodos era de tipo ideológico y generacional y en alguna medida económica; identificando a Germán Arciniegas como representante del orden constituido, la tradición y el establecimiento, y por el otro lado Rodolfo Ramón de Roux sobre quien caerían los “*rayos y centellas*”³¹¹. También, el economista Jorge Child hablaba de la polémica como un problema de sesgos personales, sin embargo planteaba la necesidad de no hablar de un protagonismo unilateral de “*los de abajo*” o de “*los de arriba*” sin tener en cuenta la dialéctica de las luchas de clases y poderes, pues ello no era parte del método científico. De manera que podía resultar igual de “*falso y sectario*” el sectarismo populista como las versiones versallescas de la historia.³¹²

Aunado a las críticas anteriores, el historiador Mauricio Archila demostraba que el fondo del problema era notorio cuando el presidente de la Academia de Historia afirmaba que la falla de los textos de Editorial Estudio radicaba en que falseaban la “*verdadera historia*”, pues allí se podía ver cómo aunque a cualquier historiador lo primero que se le planteaba en el ejercicio de su profesión era la verdad en la historia, para concluir en que esta es muy relativa teniendo en cuenta tanto el historiador como la subjetividad de las fuentes documentales, resultaba desatinado que Arciniegas pudiera pensar que el papel de determinar la verdad de

³¹⁰NEIRA, Jaime Alfredo. ¿Los historiadores a la hoguera? El Espectador. Bogotá, Noviembre 3 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 16.

³¹¹CORREA PERAZA, Hernando. Las dos historias. Revista Consigna. Bogotá, Octubre 31 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 11.

³¹²CHILD, Jorge. (El Observador) Lenguajes de historia. El Espectador. Bogotá, Octubre 17 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 9.

la historia y sus variaciones podía recaer en la Academia de Historia o en el editorialista de El Tiempo.³¹³ Resultaba además sorprendente para el historiador que aunque los textos de Roux y Torres mencionaban explícitamente a miembros de la Academia de Historia como Luis Duque Gómez, Jaime Jaramillo Uribe, Juan Friede, etc., al momento de las críticas los académicos parecían olvidar estos reconocimientos que no hacían otros textos de circulación en el mercado.

En consonancia con lo anterior, Archila enfatizaba en que el proceso científico no podía ser monopolizado por las academias y en este caso en particular, la producción historiográfica había desbordado desde hacía algunos años a la Academia de Historia tanto en América como en Europa; con ello no se quería desconocer el aporte de la Academia materializado en obras como la Historia Extensa de Colombia; no obstante, en lugar de escudarse pidiendo una *"inquisición editorial"*, la Academia, según Archila, debía cuestionarse por la producción realizada al margen de ella y por la propia, puesto que asegurar que todo lo que se escribía fuera de ella era literatura marxista resultaba una visión muy cerrada en la que no se podía reconocer que los nuevos historiadores además del aporte marxista recibían influencias de la escuela francesa de los Anales, de la New Economic History y de otras disciplinas cercanas como la antropología y la sociología. De esta manera el historiador finalizaba advirtiendo:

*"Señores académicos, no organicen una cacería de brujas allí donde no hay motivo. La ciencia no es monopolio de ningún grupo, ni menos de una academia; la ciencia es un patrimonio de toda la humanidad."*³¹⁴

³¹³ ARCHILA, Mauricio. Entre el miedo... Op. Cit. P. 30.

³¹⁴ *Ibíd.* P. 31.

2.3.2 Una nueva concepción historiográfica

Para el historiador Mauricio Archila, lo que se veía en ese momento era dos visiones de la historia de Colombia en juego; por un lado se encontraba la tendencia historiográfica impulsada por la Academia Colombiana de Historia, que enfatizaba en una historia compuesta de grandes acontecimientos y hecha por grandes personajes, se trataba entonces de una historia épica y ejemplarizante donde los hechos estaban desconectados entre sí y en la que los supuestos actores eran el ejemplo a seguir para las futuras generaciones. Lo que para Archila significaba una versión más del historicismo contra el que habían luchado Marc Bloch, LucianFevre y el mismo Braudel. Mientras que por el otro lado se expresaba una nueva concepción historiográfica, que era recogida en parte por los textos de la Editorial Estudio que se interesaba por reconstruir una historia de procesos con diferente duración teniendo en cuenta que las mentalidades colectivas permanecían más allá de los fluctuantes ciclos económicos.³¹⁵

De manera que para esta nueva perspectiva, la historia la hacían los seres de carne y hueso, seres históricos y no héroes y santos; por ello De Roux presentaba en su texto a Bolívar, Nariño y Santander pero sin deificarlos. Así, Archila las denominaba como dos propuestas historiográficas diferentes que no necesariamente debían ser excluyentes, ni mucho menos anatematizables. Por ello, aunque los textos de Roux y Torres pretendieran enriquecer el conocimiento histórico al resaltar fenómenos menoscabados por la historiografía tradicional y corrieran riesgos de los cuales ningún historiador estaba exento, ello no implicaba que se estuviera escribiendo una “*Historia a patadas*”.³¹⁶

³¹⁵ *Ibíd.* p. 30 – 31.

³¹⁶ *Ibíd.* p. 30.

Aunque según el historiador Mauricio Archila, los textos de Editorial Estudio no eran perfectos, pues tenían sus limitaciones, como la necesidad de mayor utilización de mapas, alguno que otro error de imprenta en fechas y quizás un tratamiento menos diligente de algunos personajes, lo que era explicable desde la propuesta historiográfica de los autores; tampoco justificaba el pedir una “*condena inquisitorial*” y en su lugar invitaba a estimular tanto a los historiadores como al ilustrador y diagramador por su esfuerzo al servicio de la educación escolar.³¹⁷

Según los editores de Estudio, era importante no terciar en la polémica y por eso invitaban al magisterio a conocer su trabajo y tomar sus propias conclusiones; sin embargo eran claras las diferencias que querían hacer notar entre una perspectiva y otra; de esta manera aseguraban reconocer la autoridad de los “*autodidactas*” e investigadores de la historia nacional tanto como a los nuevos historiadores e investigadores profesionales formados en las grandes escuelas historiográficas, puesto que ambos con ponderación, seriedad y buen juicio podían proporcionar, según los editores, “*una historia patria más cercana a la realidad, sin deificaciones innecesarias, la verdad de los procesos históricos, de las actuaciones de nuestros héroes como seres humanos susceptibles de equivocarse.*”³¹⁸

A su vez, para los editores de El Espectador resultaba atractiva la idea de que se estuviera preparando otra historia de Colombia y afirmaban la necesidad de otras para cubrir todos los puntos de vista e incluso los prejuicios, permitiendo la competencia necesaria y finalizando la escasez de historiadores; pues lo entendían como la única manera de acabar con una historia oficial que consideraban peligrosa, pensando en la controversia como una oportunidad para la verdad,

³¹⁷ *Ibíd.* p. 31.

³¹⁸ Editores. Prólogo. En: A propósito de una polémica. Nuestra historia? Editorial Estudio. P. 3.

“Porque la historia, así existan documentos, es en mucho lo que quien la cuenta dice que fue. Sobran por tanto los aspavientos porque surgen otros puntos de vista, que no se rebaten rasgándose las vestiduras ni poniendo el grito en el cielo sino haciendo luz, cada vez más luz.”³¹⁹

Así, la perspectiva de Rodolfo Ramón De Roux era entendida como un ataque frontal al método de enseñanza de la historia aprobado por la Academia, al señalar el hecho de que se apelaba más a la memoria de los niños y no la capacidad de reflexión y crítica sobre el qué y el cómo ocurrían los hechos; hechos que según el profesor De Roux eran presentados en forma desarticulada, sin relación entre ellos ni con el contexto latinoamericano, dejando con ello vacíos sobre la concepción de la construcción del hecho histórico.³²⁰

De esta manera, Hernando Correa en uno de sus artículos, entrevistaba al presidente de la Academia Colombiana de Historia, Germán Arciniegas, acerca de si la polémica sucedida no respondía quizás a una oposición de él y de los miembros de la Academia a las nuevas técnicas de investigación historiográfica que estaban llegando al país al parecer atrasadas en relación a otros lugares; lo que Arciniegas rechazaba firmemente.³²¹ No obstante para el periodista León Gaspar el trasfondo de la polémica consistía en el temor a una forma seria de abordar la historia, considerada así como sospechosa o sencillamente como un nuevo enfoque; se trataba de un temor a una historia escrita por investigadores

³¹⁹DÍA A DÍA. Abundancia de historiadores. El Espectador, Bogotá, Octubre 16 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 7.

³²⁰CORREA PERAZA, Hernando... Op. Cit. P. 12.

³²¹Ibíd. P. 14.

especializados que se basaban en el análisis de procesos, causas y efectos del proceder del hombre y que contextualizaban los hechos con el resto del mundo.³²²

Siguiendo con lo descrito en líneas anteriores, Jaime Alfredo Neira director de ediciones de Editorial Estudio, aseguraba que el fondo del problema del académico Arciniegas, se debía a que no se resignaba a admitir que desde hacía un tiempo estaba apareciendo en Colombia una nueva generación de historiadores de formación profesional y universitaria, cuyas investigaciones significaban una profunda renovación del conocimiento de la historia nacional, puesto que se habían dedicado a reescribir la historia con un énfasis mayormente marcado en lo social, económico y cultural. Además, Neira agregaba que los nuevos historiadores no podían ser catalogados homogéneamente como marxistas, ni de izquierda, pues era claro que muchos de ellos estaban influenciados por la escuela francesa de los Anales, a lo que debían el énfasis social y económico de sus trabajos, y por la tradición empírica de corte anglosajón, sumado al aporte de valiosos investigadores europeos y norteamericanos interesados en la historia de Colombia.³²³

Finalmente, Archila hacía una exhortación de vital importancia al explicar que para que pudiera avanzar el pensamiento científico, resultaba necesario que se renovara a partir de las nuevas propuestas que surgían precisamente del disenter, por lo que resultaba conveniente que las distintas aproximaciones historiográficas se expresaran con libertad para que el país tuviera la oportunidad de aclarar cuáles eran los posibles falseamientos de la historia nacional. Por ello resultaba necesario el generar una sana tradición de pensamiento en donde se pudiera reivindicar el pluralismo en la investigación científica y se defendiera la libertad de

³²²LEON, Gaspar. Censura velada... Op. Cit. P. 18.

³²³NEIRA, Jaime Alfredo... Op. Cit. P. 17.

enseñanza; así el historiador concluía: *“Esperemos entonces, que no se regrese a oscuros tiempos coloniales (o tal vez modernos tiempos totalitarios), cuando los textos necesitaban del “imprimatur” oficial*³²⁴.

³²⁴ ARCHILA, Mauricio. Entre el miedo... Op. Cit. p. 30 – 31.

3. TRES REPRESENTACIONES SOBRE LA HISTORIA DE COLOMBIA

Para abordar críticamente los tres manuales escolares, se tomará en cuenta el trabajo de María Victoria Alzate Piedrahita³²⁵, específicamente para la división que realiza entre texto y paratexto. Para ello, se hará uso de los tres manuales escolares, “*Historia socioeconómica de Colombia*” escrito por Carlos Mora y Margarita Peña y publicado por la editorial Norma en 1985; “*Historia de Colombia*” de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, publicado por editorial el Cid en 1986; y finalmente “*Nuestra Historia. Historia cercana*” de Rodolfo Ramón de Roux de la editorial Estudio, publicado en 1985. Textos que como se ha mencionado en líneas anteriores despliegan una riqueza de información hasta ahora no explotada, en tanto que son presentados como pioneros de los nuevos manuales escolares tanto en su contenido como en su forma.

Es así, como se parte de la necesidad de estudiar los manuales escolares como lugares de la memoria, puesto que es en torno a ellos que “*la nación se hace o se deshace, se tranquiliza o se desgarrar, se abre o se cierra, se expone o se censura*”³²⁶. A continuación se tendrán en cuenta todos aquellos elementos que los autores buscaron resaltar sobre otros, determinando con ello lo que consideraban digno de recordar ya fuera a través de la escogencia de temas, la cantidad de espacio dedicado a los mismos, el énfasis visual o las actividades evaluativas.

3.1 LOS TEXTOS

³²⁵ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. En: Revista de Ciencias Humanas. No 20. [Disponible en línea] <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.htm>

³²⁶ CANDAU, Joel. Antropología de la memoria. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002. P. 111.

3.1.1 Historia socioeconómica de Colombia: una representación amplia y descriptiva

El texto de Carlos Mora y Margarita Peña “Historia Socioeconómica de Colombia” se caracterizó por desarrollar de manera amplia los temas económicos, políticos, religiosos, sociales y artísticos; vinculando en su descripción todos los grupos sociales. De esta manera, la mayoría de fenómenos se explicaron en términos de antecedentes y consecuencias, manteniendo una periodización de la historia por administraciones presidenciales.

Se destaca principalmente, el inicio del texto en la medida en que resulta innovador en relación a otros textos por los temas de que se ocupa, al presentar una introducción en donde en primer lugar se explica de manera muy sencilla qué es la historiografía y qué es la historiografía colombiana; seguidamente se habla de los tipos de fuentes que usa el investigador de la historia de Colombia y de esta forma se presenta la historiografía colombiana por periodos, en primer lugar los siglos XVI, XVII y XVIII con sus autores, luego el siglo XIX mencionando las obras más sobresalientes y sus autores; luego el siglo XX y sus corrientes: la nacionalista o romántica, la positivista, los nuevos enfoques (1955-1965), la marxista y la Nueva historia de Colombia; y finalmente se mencionan algunas obras sobre historia de Colombia escritas por extranjeros. Con esta introducción se dan indicios acerca de la ciencia histórica, de cómo se construye y al mismo tiempo da a entender al estudiante cómo surgió el texto escolar, mostrando con ello que la historia no es algo acabado para aceptar y aprender de memoria.

La primera parte “Época indígena” presenta conceptos antropológicos y de las ciencias sociales que permiten apreciar las diferentes culturas indígenas,

rompiendo así con el parámetro de otros textos escolares de que la historia empieza con el “descubrimiento de América”. Entonces, inicia con una unidad dedicada a la arqueología colombiana y algunas nociones de la arqueología americana, donde se daba cuenta del poblamiento del hombre americano, la posible evolución de los primates hasta el *homo sapiens*, las diferentes rutas migratorias hacia América, diferentes teorías sobre el origen del hombre americano, así como la periodización especial implementada para el caso americano.

Se pasa luego, al caso colombiano su poblamiento y etapas arqueológicas, así como el desarrollo de la investigación arqueológica que se había dado en Colombia hasta ese momento. Se presentaba además, la aparición de la agricultura y del periodo formativo en Colombia junto con el cacicazgo y sus diferencias sociales; se mencionaba también el tejido, la orfebrería y la cerámica. Se dedicó un apartado especial a la cultura Tumaco y sus realistas figuras en arcilla, el área arqueológica de San Agustín y su necrópolis, Tierradentro y sus tumbas subterráneas, el área arqueológica Quimbaya y su orfebrería, el área arqueológica Calima y sus canasteros, la cultura Sinú, los indios pastos y quillacingas. Pasando luego a la llegada de los pueblos de lengua Caribe y al formativo superior con la cultura Tairona y Muisca que se caracterizaron por su diferenciación social basada en el factor económico.

Desde la segunda parte, llamada Época hispánica, es notorio el desarrollo de la explicación a partir del esquema de antecedentes y consecuencias; de esta manera titulaban la unidad con una pregunta. “¿Cómo se impuso en América el dominio español?”. Para dar respuesta a esta pregunta, el texto presentaba la situación de Europa y América a finales del siglo XV, con los llamados antecedentes, desde el régimen feudal, su crisis y el surgimiento del capitalismo

comercial a la par de las monarquías absolutistas; explicando así que los cambios económicos y políticos produjeron profundas transformaciones en la manera de pensar, como el antropocentrismo, el inicio del Renacimiento y diferentes invenciones. Se advertía además, que la península ibérica había tenido un desarrollo socio-económico y político distinto al resto de Europa; pues, debido a la invasión árabe se había dado gran impulso al comercio, permitiendo el desarrollo de una economía monetaria en Europa, por lo que los autores afirmaban: *“El descubrimiento de América fue consecuencia de la expansión del capitalismo comercial”*³²⁷

Se presenta luego la llegada de los europeos a América y cómo debido a la carencia de unidad cultural por parte de los grupos indígenas, se presentó una seria desventaja *“para enfrentar a los invasores que traían unidad cultural.”*³²⁸ Los autores explicaban además los métodos de sometimiento de los grupos indígenas que dependían de los diferentes niveles culturales, lo que según ellos explicaba *“lo que condicionó el desarrollo del continente, hasta el punto de que en la actualidad no existe unidad cultural y puede hablarse de varias Américas.”*³²⁹ Estos mismos puntos se desarrollaron en el caso colombiano, narrando de manera detallada las exploraciones sobre el territorio, los problemas de las primeras gobernaciones y lo que presentaron como el inicio de la verdadera colonización con los descubrimientos y primeras fundaciones.

La tercera unidad presenta una explicación que plantea conceptos jurídicos y económicos principalmente, comenzando por la dominación española en el territorio de Colombia, con el llamado régimen colonial; aquí se expusieron tres periodos de evolución en cuanto a las normas jurídicas que rigieron la tenencia de

³²⁷ MORA, Carlos, PEÑA, Margarita. Historia socioeconómica de Colombia. Bogotá: Norma, 1985. P. 46

³²⁸ *Ibíd.* P. 48

³²⁹ *Ibíd.* P. 49

la tierra, así mismo las principales instituciones económicas y su funcionamiento, la encomienda, la mita, el resguardo y la esclavitud; junto con las bases de la economía colonial: la producción agropecuaria de consumo local, la minería que era la base de la economía, el comercio, las manufacturas, las vías de comunicación y el sistema monetario con la Real Hacienda y los Impuestos; estos elementos junto con *“la estructura socio-política se ordenaron alrededor de la concepción absolutista y mercantilista que caracterizaba a la Corona.”*³³⁰

En cuanto a la sociedad colonial, los autores hacían énfasis en las diferencias patrimoniales que llevaron a una división del trabajo entre los grupos dominantes, el pueblo que era la mayor parte de la población inferior social y económicamente, los indígenas y zambos, y finalmente los esclavos negros. Estas relaciones las representaron a través de una pirámide social encabezada por los españoles, seguida por los criollos, luego los mestizos, en cuarto lugar los indios y en la base los negros y mulatos. Se mencionaron también algunas instituciones sociales como el matrimonio y la educación que buscaban mantener la pureza de sangre blanca y evitar el mestizaje.³³¹

Se pasa al tema de la administración colonial donde se desplegaron las instituciones políticas creadas por España para garantizar el control del territorio, por lo que los autores se encargaron de describir los Cabildos o ayuntamientos, Gobernaciones, Capitanías Generales, Reales Audiencias, Virreinos, Presidencias, Consejo Supremo de Indias, Casa de Contratación de Sevilla y los juicios de residencia. Luego se describió la administración colonial específicamente en la Nueva Granada.

³³⁰ *Íbid.* P. 68

³³¹ *Íbid.* P. 75-78

Se dedica un apartado especial a la Iglesia dentro de la sociedad colonial, situación que se repitió a lo largo del texto, debido a su importancia en la unificación ideológica de los territorios, además de facilitar su administración. De esta manera se describió la organización eclesiástica, la inquisición y las principales órdenes religiosas que tuvieron a cargo tanto la evangelización como la educación.³³²

Otro elemento que resulta innovador fue el planteamiento de otra expresión de la dominación española: el arte colonial, que mezclaba elementos españoles e indígenas con predominio de las formas y temas de la provincia. Los autores señalaban sus características centrándose en la arquitectura colonial tanto residencial como religiosa y militar; las artes plásticas como pintura, escultura y retablos; y finalmente, algo de literatura y música.³³³

Seguidamente se trataba la crisis del sistema colonial, una vez más ordenando la exposición en términos de antecedentes y consecuencias. Para ello los autores explicaban que a mediados del siglo XVIII tanto en Europa como en América se presentó un descontento contra el orden socio-económico y político; esto llevó a los autores a hablar acerca de la ilustración, sus postulados y representantes; el cambio de dinastía en España y la monarquía ilustrada con las reformas borbónicas; la estructura socioeconómica de la Nueva Granada en ese momento; las reacciones contra el absolutismo ilustrado y específicamente el movimiento de los comuneros; la aparición de la Ilustración en la Nueva Granada y con ella la Expedición Botánica; y por último, la situación internacional y sus repercusiones en el territorio como el capitalismo industrial y las revoluciones burguesas, la independencia de las colonias inglesas en Norteamérica y la Revolución Francesa.

³³²Ibid. P. 86-89

³³³Ibid. P. 89-97

Todos estos entendidos por los autores como elementos estructurales del “ambiente preindependentista”.³³⁴

La tercera parte del texto fue dedicada a la época republicana con una unidad titulada: “Rompimiento con el dominio español y prolongación de instituciones socio-económicas de la Colonia” iniciando con el llamado movimiento independentista neogranadino que los autores denominaron como un proceso complejo que debía estudiarse por fases y teniendo en cuenta lo que sucedía en España, especialmente la crisis de 1808, el gobierno provisional y las repercusiones que tuvo en América, para pasar al problema de la representación y la desigualdad con la Junta Central y finalmente el movimiento del 20 de julio de 1810, que explicaron los autores *“no fue un grito de independencia absoluta. Representó el momento –dentro del proceso emancipador- en que los criollos asumieron el gobierno del virreinato sin reconocer autoridad intermedia entre el rey y la provincia.”*³³⁵ Luego se hablaba de una radicalización del proceso independentista explicado por la debilidad del gobierno español representado por la Regencia. Sin embargo, predominó una mentalidad federalista en las provincias con excepción de Cundinamarca que se inclinaba por el centralismo, situación que llevó a una división entre los criollos de este periodo. A lo que siguió la llamada reconquista y el Régimen del Terror, que según los autores se explicaba por *“la ineptitud del gobierno republicano para mantener la unidad del estado y para integrar al movimiento independentista grandes masas de población.”*³³⁶

Aparecía luego la figura de Bolívar con la tarea de unificar las tropas patriotas y llevar a cabo la última fase del movimiento independentista; pero es importante resaltar aquí el hecho de que la explicación no se centra en las batallas, pero si

³³⁴Ibid. P. 97-109

³³⁵Ibid. P. 115

³³⁶Ibid. P. 118

resaltan la importancia de la participación popular y como está era posible si los objetivos se identificaban con los intereses populares. Finalmente, los autores concluían:

“Por lo general, la independencia se ha presentado como un movimiento de individuos que luchaban por la autodeterminación política de la Nueva Granada, para alcanzar una serie de reivindicaciones democráticas para toda la población. Sin embargo, en un análisis más profundo se concluye que el movimiento emancipador fue acaudillado por la aristocracia criolla, cuyos intereses sólo podían materializarse si se alcanzaba la autonomía política plena.”³³⁷

Sin embargo, los autores se centraron aquí en la explicación económica, al aclarar que las instituciones socio-económicas legadas por la colonia continuaron hasta mitad del siglo XIX, puesto que la república cayó bajo el dominio económico de potencias extranjeras como Gran Bretaña que limitaron su autonomía. Luego de la Gran Colombia se pasaba a la República de la Nueva Granada que dividían en dos periodos, uno reaccionario en el que se conservaron muchos rasgos del sistema colonial y el segundo, en el que se dio un verdadero rompimiento del sistema económico colonial con imposición de ideas liberales y el inicio del sistema capitalista.³³⁸

La unidad cinco fue titulada por los autores: *Ruptura definitiva con la tradición colonial y vinculación a la economía capitalista mundial*. En esta unidad,

³³⁷Ibid. P. 122

³³⁸Ibid. P. 138-145

sobresalía el espacio que se daba a los diferentes grupos sociales, dando muestras de una historia incluyente, donde los autores explicaban que gracias a la imposición de las ideas liberales, el país entró a formar parte del sistema capitalista. Para dar a entender esto, se hacía un recuento de la situación económica y política del país en 1845, así como los cambios que pedían los grupos sociales, para pasar a las reformas con Mosquera y el liberalismo económico de Florentino González.

Los autores además presentaban el origen de los partidos políticos tradicionales, el partido liberal, el concepto de liberalismo y capitalismo; además de algunas de las ideas liberales en la Nueva Granada; por otro lado los conservadores y los principios que defendían en 1849; seguidamente, la exposición comenzó a presentarse en términos de las administraciones presidenciales, situación que se mantiene hasta finalizar el texto. Se pasó así a las reformas anticoloniales con José Hilario López como la reforma fiscal, la abolición de la esclavitud, la separación entre Iglesia y Estado; así como la supresión de resguardos, ejidos, diezmos y censos. Se detallaron luego los problemas con la administración Obando y la oposición de la elite contra la dictadura de Melo, Mariano Ospina Rodríguez y la constitución del 1858; y finalmente la guerra civil de 1860 y con ella la desaparición del partido conservador del panorama político durante veinte años.

Se dio paso al periodo radical con la Constitución de Rionegro, que según los autores, era *“la más liberal que ha tenido el país, representa el triunfo de los intereses librecambistas y la imposición de libertades individuales absolutas.”*³³⁹ Se mostraban aquí los diferentes presidentes radicales y las características más sobresalientes de sus administraciones. Luego se dedicaba un apartado a la colonización antioqueña y la producción cafetera.

³³⁹Ibid. P. 166

A continuación los autores presentaron la Regeneración, comenzando por sus antecedentes, y luego la Guerra de los Mil Días teniendo en cuenta también sus antecedentes y consecuencias, principalmente la separación de Panamá. Se dedicó un capítulo especialmente a las relaciones entre la Iglesia y el Estado donde se mostraba que a lo largo del siglo se presentó conflicto entre los partidarios de mantener dicha relación y los que defendían la absoluta independencia de los dos poderes. También se explicó el aporte de la Iglesia a la independencia y más adelante su subordinación al gobierno neogranadino, así como su ruptura y posterior restablecimiento al Estado.³⁴⁰

Para la explicación sobre el siglo XIX se dedicó un apartado para el arte y sus características generales, específicamente en la pintura, la escultura, la arquitectura, la literatura, la música y la llegada de la fotografía al país.³⁴¹ Elementos que son de resaltar en la medida en que se daba un espacio amplio para el desarrollo de estos temas.

La última unidad titulada Colombia Contemporánea, vinculaba también elementos interesantes, como era el tema de los obreros, los campesinos y la aparición del partido comunista. Iniciaba explicando el predominio político del partido conservador, la aparición de una clase obrera propiamente dicha y sus intentos de organización; y por otro lado, la rápida modernización del país a través de la expansión de redes de comunicación y la creación de nuevas industrias y servicios públicos. Para ello, se presentó el precario panorama del sector agropecuario y la llegada de Reyes con su proteccionismo a la industria nacional, al otorgar subvenciones y estimular la creación de industrias; se habló entre otros, de la

³⁴⁰Ibid. P. 190-192

³⁴¹Ibid. P. 192-202

asamblea constituyente y la reforma constitucional de 1910 para dar paso al gobierno de Carlos E. Restrepo y las primeras manifestaciones del obrerismo organizado con las primeras huelgas. Continuó la secuencia de gobiernos conservadores, mientras se afrontaban los efectos de la Primera Guerra Mundial y se daba la expansión del movimiento campesino en el sur del país. Aparecía la Misión Kemmerer con una reorganización de la economía, junto con la agudización de los conflictos sociales y el surgimiento del movimiento socialista y del partido comunista.

Para explicar el paso de la Hegemonía Conservadora a la República Liberal, los autores afirmaban que los cambios ocurridos modificaron la historia del país, especialmente debido al fortalecimiento del papel del Estado en el desarrollo económico y social. Iniciaban mostrando el panorama internacional y con él la crisis económica de 1930; coyuntura que según los autores hizo posible el cambio político y la instauración de la República Liberal. Iniciaba así la administración de Olaya con oposición de los sectores más conservadores, insurrección del campesinado y conflicto armado con Perú. Luego aparecía López Pumarejo con el propósito de modernizar el país y acelerar el desarrollo capitalista con la llamada Revolución en Marcha; por lo que los autores presentaban la reforma agraria, educativa, tributaria y constitucional de este periodo. El apartado termina con Jorge Eliecer Gaitán y el programa de la UNIR.

Con la división del liberalismo retornaba el conservatismo al poder, pero durante este periodo, afirmaban los autores, que aunque el país registró un gran desarrollo económico, vivió una de las crisis más graves de toda su historia. De esta manera, presentaron el desarrollo capitalista aunado a la violencia política. Luego la administración de Ospina y la reacción popular ante el asesinato de Gaitán; así mismo la administración de Laureano Gómez como la consolidación de las

posiciones de derecha. Los autores desplegaron además, distintas interpretaciones de la violencia, así como el desarrollo y la extensión de la misma.³⁴² Planteando así algo novedoso para un texto escolar, la posibilidad de diferentes interpretaciones para un mismo proceso histórico.

El siguiente capítulo se dedicó al Frente Nacional, que según los autores, condicionó el desarrollo económico y político de los últimos años. Aquí, aunque la explicación se generó a través de causas y consecuencias, así como periodos presidenciales, es de resaltar el espacio que se da a los diferentes movimientos sociales. Para estudiar el Frente Nacional entonces, se presentaron en primer lugar los antecedentes, el por qué y cómo se creó, así como las administraciones de Alberto Lleras Camargo y la aparición del MRL; Guillermo León Valencia, la ANAPO y las acciones de contrainsurgencia; Lleras Restrepo y la modernización económica; la crisis del Frente Nacional junto con Misael Pastrana Borrero y el surgimiento del M-19; y la transición con Alfonso López Michelsen. Luego la administración de Turbay Ayala, y finalmente Belisario Betancur y el proceso de paz.³⁴³

A continuación los autores explicaban cómo aunque el problema de las relaciones Iglesia-Estado desapareció con el Concordato de 1887, las diferencias al respecto entre liberales y conservadores continuaron durante gran parte del siglo XX, para en los últimos veinte años centrarse en la posición que la iglesia debía adoptar frente al sistema socio-económico.³⁴⁴

³⁴²Ibid. P. 235-243

³⁴³Ibid. P. 244-261

³⁴⁴Ibid. P. 263-265

En cuanto al desarrollo artístico del siglo XX los autores afirmaban que el arte republicano lo había influenciado hasta la tercera década del siglo, pero que a partir de ese momento los cambios ocurridos en el país se reflejaron en una nueva expresión artística que rompió con la tradición republicana. De esta manera relacionaban el proceso social, económico y político del país a las manifestaciones artísticas del momento.

Otro capítulo que sobresale en el trabajo debido a su innovación, es el que dedican a los grupos indígenas y su problemática; para ello presentaron una evolución de la población indígena y los resguardos desde la conquista, para luego describir la situación en la que se hallaban en ese momento y cómo estaban distribuidos en el territorio colombiano.³⁴⁵

Finalmente, agregan un apéndice en el que se pasa del plano descriptivo del texto a un ámbito un poco más analítico, al presentar “*Algunos ejes importantes en el proceso histórico contemporáneo*” de forma retrospectiva con la intención de “*que problemas actuales puedan comprenderse en su evolución histórica.*”³⁴⁶ Los seis ejes son el petróleo, la industrialización, la importancia del café en la economía, la demografía y el urbanismo, el movimiento sindical y el movimiento campesino. Por último y manteniendo la tradición de otros textos escolares, se exhibió un cuadro cronológico de los mandatarios de Colombia de 1819 a 1990.

3.1.2 Historia de Colombia: una visión económica

El texto “Historia de Colombia” como se mencionó en el capítulo anterior, se enfocaba en la explicación de los fenómenos desde la economía; planteando de

³⁴⁵Ibid. P. 279-288

³⁴⁶Ibid. P. 288

esta manera una visión particular para la época de la historia de Colombia que debía enseñarse en los colegios. También es importante resaltar que desarrolla el concepto de Nación a lo largo del texto pero siempre desde una perspectiva económica. Sin embargo, la explicación parece quedarse corta en los temas políticos, sociales y sobre todo artísticos. En cuanto al lenguaje, aunque trata de definir varios conceptos, resulta complicado para un texto de noveno grado de bachillerato, sobre todo por la gran cantidad de términos económicos.

La primera edición del texto de Kalmanovitz y Duzán (1986) iniciaba con el origen y desarrollo del hombre americano, por lo que resaltaba aquí la idea de que en la ciencia histórica no se presentan verdades sino teorías, al mostrar varias de ellas al respecto, así como las diferentes etapas arqueológicas y sus características; seguidamente se pasó a las etapas de la prehistoria colombiana y las principales culturales precolombinas.

La siguiente unidad se encargó de la conquista, desde donde comienza a resaltar la explicación económica, a su vez planteando las ideas de causas y consecuencias. De esta manera se presentó la conquista, sus antecedentes y específicamente lo que pertenecía en la actualidad al territorio colombiano; también se trató lo ocurrido en España en términos sobre todo económicos, resaltando la extracción del oro.

La cuarta unidad “La colonia” coincidía con la primera unidad de la segunda edición del texto (1989)³⁴⁷ donde se buscó específicamente analizar la estructura económica de la colonia, al explicar: *“Ahora las riquezas producidas en América morían en las arcas españolas y el nuevo mundo, en lugar de producir para sí*

³⁴⁷ En la edición de 1989 no aparecen los temas prehispánicos, el descubrimiento y la conquista.

*mismo, trabajaba para cumplir las exigencias de la metrópoli. Así se constituía el sistema económico de extracción de riquezas, típico de todo el periodo colonial.*³⁴⁸ De esta manera iniciaba con el tema de la Encomienda como un método español rentable y poco costoso que permitía apropiarse del excedente producido por las tribus americanas, por lo que los autores las calificaban como las capas parasitarias de la sociedad; se pasaba entonces a la Mita y la Hacienda junto con el proceso de mestizaje que generó nuevos mecanismos de coerción “*La iglesia por su parte, en buenos términos con los terratenientes, contribuyó indirectamente a fortalecer el nuevo orden establecido; día a día los párrocos, sucesores de los antiguos misioneros, trabajaban las almas de los campesinos sembrándolas de supersticiones y supeditándolas a la obediencia servil.*”³⁴⁹

En cuanto a la política colonial, la explicación se presentó también en términos económicos, al presentar las Reformas Borbónicas como mecanismo para liberalizar la economía y fortalecer el Estado haciendo de América una “*empresa rentable*”, restringiendo el radio de contrabando y creando un mecanismo fiscal que permitió la apropiación de buena parte de las ganancias del comercio. Se pasó entonces a la Revolución comunera también a partir de una argumentación económica al afirmar que “*puso en peligro el sistema colonial*”³⁵⁰ al expandirse por el virreinato y aunque este planteamiento incluyó diversos grupos sociales, no se desarrolló de manera amplia.

El tema de la Independencia, se desarrolló también a partir de *antecedentes y consecuencias sobre todo de tipo económico*; se tocó la decadencia española en cuanto a sus políticas económicas, acompañado por la ilustración donde los autores destacaban las ideas de Rousseau quien “*Esbozaba la teoría de un*

³⁴⁸ KALMANOVITZ, Salomón. DUZÁN, Silvia. Historia de Colombia. Bogotá: el cid, 1986. P. 45

³⁴⁹ *Ibid.* P. 48.

³⁵⁰ *Ibid.* P. 51.

*sistema democrático a través de la igualdad de los derechos ciudadanos, derechos que deben ser defendidos por un gobierno elegido a voluntad del pueblo.*³⁵¹ Esto los llevó a hablar de las revoluciones, francesa y norteamericana, así como de la influencia inglesa.

Se introdujo luego un elemento innovador en cuanto a la popular historia del florero de Llorente, pues los autores la cuestionan poniéndola en duda al llamarla “fabricada” y citando el testimonio de Francisco José de Caldas; así mismo aseguraban que “*El famoso grito de Independencia se limitó a un simple traslado de poder.*”³⁵² Ya que la iglesia y los intereses comerciales inspiraron la resistencia a la dominación napoleónica y la lealtad al rey cautivo de España, así mismo la presión de los grupos conservadores y el temor de una insurrección incontrolable llevaron a la elite criolla a no tomar una decisión plenamente conservadora. De esta manera resalta el cuestionamiento que se hacía a la llamada historia tradicional al presentar una explicación que rompía con las bases de lo que presentaban otros manuales escolares como la Independencia.

En la unidad siete *La Patria boba y la Reconquista española* los autores sostenían que “*Lo que se planteaba era la escogencia de la estructura del gobierno, en un país donde no existían elementos nacionales se percibía el distintivo colombiano, ni existía un [sic] unidad étnica o racial, y el Estado precedía a la nación*”³⁵³. De esta forma, la explicación se relacionaba directamente con la idea de Nación, que aseguraban los autores, no se hallaba consolidada para el momento.

³⁵¹Ibid.P. 58.

³⁵²Ibid.P. 64.

³⁵³Ibid. P. 69-70.

Para el tema de la Gran Colombia, la mayor parte de la explicación se daba a través de argumentos económicos. Se iniciaba con el Congreso de Cúcuta donde se había creado una constitución de corte liberal, débilmente centralista y alejada de las necesidades de la República según Bolívar. También se mostraba la abolición de los resguardos y de la esclavitud, específicamente en cuanto a la libertad de vientres; dando a entender que para los autores *“La constitución liberal de 1821, entonces, hizo poco por corregir los desequilibrios sociales, no transformó las férreas instituciones coloniales, y obedeció a los intereses de hacendados y comerciantes.”*³⁵⁴

En cuanto a la presentación de Bolívar, los autores se distanciaron ampliamente de otros manuales escolares, al afirmar que se seguían encontrando frente a un mito *“Los textos de historia dibujan una figura viuda y mujeriega, amante de Manuelita Sáenz y militar dedicado, que por estar ocupado libertando países, no tuvo vida política.”*³⁵⁵ Por ello proponían para entenderlo, verlo a través de sus diferentes facetas que conformaban su compleja personalidad y que se podían explicar como una reacción a los fenómenos de su época.

En la unidad ocho *Reconstitución de la República*, se presentaba una explicación en términos económicos, diferente a la de otros manuales escolares; pues los autores hablan de la herencia colonial mostrando la Independencia como un movimiento de las clases dominantes criollas que buscaban la libertad comercial y el dominio político ante la crisis del imperio español. De esta manera se explicó la permanencia del régimen colonial con las políticas tradicionales de la Corona, los estancos, las alcabalas, la educación, el diezmo y la esclavitud; en otras palabras

³⁵⁴Ibid.P. 80.

³⁵⁵Ibid.P. 85.

*“La vieja sociedad señorial perdura con una nueva fachada: la republicana.”*³⁵⁶

Aquí se explica cómo el país se dividía a nivel regional, situación que había acabado con la Gran Colombia y que socavaba el nuevo Estado nacional generando guerras civiles. Así mismo se hablaba de Inglaterra en su papel de control comercial sobre el continente e intervención en la política interna de cada país sin necesidad de ocupación militar, como afirman los autores: *“Apoyando los bandos que favorecían sus intereses, este país impuso un control semicolonial.”*³⁵⁷

Para mediados de siglo se afirmaba que el país estaba escasamente poblado, mientras el territorio había sido dividido por regiones topográficamente aisladas con costumbres diferentes y con una vida económica basada en la producción de subsistencias. *“Los caudillos eran la nueva clase dirigente nacional lo cual se imponía a través del control del aparato militar. El territorio colombiano se había desmembrado para ser repartido entre ellos.”*³⁵⁸

Los autores plantearon el concepto de Nación también en términos económicos, al afirmar que a mediados de siglo *“No se podía hablar, en verdad, de que existiera una nación o un solo mercado nacional.”*³⁵⁹ Pero se iniciaba el desmonte del legado colonial con un Estado liberal que brindaba la oportunidad a los sectores terratenientes de enriquecerse vendiendo al extranjero; situación que los autores consideraron clave para la hegemonía liberal entre 1850 y 1876 donde surgió un nuevo tipo de Estado debido a la disgregación producida por la hacienda. *“El Estado, débil y sin el monopolio de las armas, no va a poder arbitrar los sucesivos conflictos civiles.”*³⁶⁰

³⁵⁶Ibid.P. 93.

³⁵⁷Ibid.P. 95.

³⁵⁸Ibid.P. 99.

³⁵⁹Ibid.P. 107.

³⁶⁰Ibid.P. 109.

Aunque a partir de aquí la exposición se daba a través de las administraciones presidenciales, sobresalían los fenómenos económicos en cada uno de los apartados. Así, al hablar sobre la dictadura de Melo los autores aseguraban que *“La Nueva Granada era un conjunto desarticulado de provincias, con diferentes oligarquías locales que no comulgaban entre sí; no existía entonces lo que hoy conocemos por nación.”*³⁶¹ Concluyendo que el federalismo había fortalecido individualmente a las provincias aunque esto impedía la formación de la nación colombiana y no contribuía a la inserción de la economía como un todo al mercado mundial. El único denominador común del país había sido la iglesia, lo que había permitido al clero influir en todos los aspectos de la vida cotidiana, constituyéndose en una potencia política y económica³⁶², hasta que el Estado con sus reformas debilitó al cuerpo eclesiástico para sanear las finanzas del Estado y liberar un poco el rígido orden social.

Al centrarse en la explicación económica de los fenómenos, los autores aseguraban que para 1860 el país vivió un auge tabacalero que impulsó el desarrollo de algunas zonas, sin embargo, para 1870 debido a la mala calidad de la hoja, la competencia y las fallas técnicas inició la crisis del tabaco; esto llevó a la decadencia de las ciudades, desequilibrando la balanza de pagos y produciendo el estancamiento del país. *“Al proyecto liberal le había llegado su hora.”*³⁶³

Continuando con la perspectiva económica, los autores afirmaban que entre 1850 y 1880 la economía nacional que continuaba siendo de tipo feudal, tuvo un crecimiento lento y sostenido gracias al aumento de las exportaciones, mientras el

³⁶¹Íbid.P. 112.

³⁶²“La iglesia, entonces, le disputaba al Estado el control de la vida civil de los ciudadanos, de la tributación y de la educación” Íbid. P. 115

³⁶³Íbid. P. 116

sistema de clases continuó siendo servil: *“El arrendatario, sin ningún incentivo para aumentar su producción, respondía a la dominación con la pereza y el sabotaje.”*³⁶⁴ Situación que llevó a los aparceros al contrabando, en tanto que el monopolio territorial sujetaba a los hombres exigiéndoles rentas; mientras que el débil Estado favorecía este proceso. Otra era la situación para Antioquia, donde sus campesinos eran más libres e independientes y tuvieron la posibilidad de ser propietarios de sus parcelas, lo que le permite a Antioquia insertarse en el mercado mundial. Para el resto del territorio nacional sin embargo *“se daban destellos de libertad. Las continuas luchas civiles, la inestabilidad política y económica, los conflictos entre caudillos, y las pugnas entre las clases dominantes mermaban la capacidad de los terratenientes para hacer efectiva su autoridad. El servilismo tendía a resquebrajarse.”*³⁶⁵

Para finales del siglo XIX, según los autores, Colombia contaba con una estructura parcialmente feudal y una disminución de la servidumbre debido a las guerras civiles y los conflictos entre las clases dominantes, lo que había permitido la expansión del mercado de tierras. Específicamente la Costa Atlántica, debido al influjo de capitales extranjeros se integraba al comercio internacional y aumentaba sus lazos con el mercado nacional. A diferencia del resto del país, Antioquia desarrollaba un orden político mientras ocupaba más tierras generando propiedades y exportando oro de manera constante. De esta manera el fenómeno político se explicaba a través de la situación económica.

Se daba paso entonces, al proyecto de la regeneración y sus efectos económicos con Rafael Núñez, quien decretó una serie de medidas reguladoras con la intención de disminuir el poder de los comerciantes y la banca privada, además

³⁶⁴Ibid. P. 117

³⁶⁵Ibid. P. 118

creó impuestos a las importaciones, subvencionó mínimamente las industrias nacionales y fundó el Banco Nacional pasando el control de la liquidez y el crédito a manos del gobierno, a la par que se generaba el acercamiento con la iglesia. Se presentó como un proyecto conservador que “*unificaría a la nación a costa de limitar libertades individuales y políticas de la población.*”³⁶⁶ Proyecto que sentó las bases para la conformación del mercado interno pero no apoyó la industrialización; pasando del librecambio radical a un débil proteccionismo. La iglesia generó con este proyecto una centralización del país, a través de la unificación de provincias alrededor de un centro fortificado, mientras unificaba al pueblo ideológicamente, lo que según el autor, contribuyó a hacer más difícil el desarrollo científico y tecnológico. Así mismo, la vida civil, la sexualidad y la vida cotidiana en general estaban gobernadas por el dogma de la fe católica.

En cuanto a la Guerra de los Mil Días, los autores presentaron una explicación que iniciaba con la muerte de Núñez y el ascenso al poder de Miguel Antonio Caro junto con un déficit fiscal del país y nueva emisión de papel dinero que produjo más inflación; ello, afirmaban Kalmanovitz y Duzán, generó la división de los conservadores en el poder. Con las elecciones y el triunfo de los conservadores, se ponía en duda el escrutinio, por lo que los autores afirmaban: “*Las elecciones son un fraude y el plomo parece ser el único camino.*”³⁶⁷ Es así, como para 1898 el ala guerrerista de los liberales firmó un pacto de honor para iniciar la guerra, escogiendo a Santander para sus operaciones militares, pero fue hasta la sustitución de Marroquín que se declaró la guerra, donde se enfrentaron un inexperto ejército irregular por parte de los liberales, contra las fuerzas del gobierno que tenían todo a su disposición, terminando así derrotados los liberales en esta guerra regular. Luego apareció la guerra de guerrillas, “*Es la lucha del machete y el caballo, cuerpo a cuerpo y sin fusiles, donde muchas veces se van a*

³⁶⁶Ibid. P. 129

³⁶⁷Ibid. P. 135

*expresar los deseos del pueblo raso.*³⁶⁸ Para agosto de 1902 el gobierno iniciaba una ofensiva en la que caían los jefes guerrilleros liberales y para acallar la rebelión de Panamá se pedía la intervención de Estados Unidos; así a finales de noviembre se firmaba la paz y al año siguiente Colombia perdía el canal de Panamá. Comenzaba entonces, a gestarse un nuevo proyecto político basado en un Estado interventor, que según la opinión de los autores: *“Este proceso es el que va a cimentar las bases del capitalismo que se tomará al país: conforma un mercado interior que se va a ampliar con el próximo auge cafetero, pone el Estado al servicio de los inversionistas privados y provee una relativa estabilidad política.”*³⁶⁹

Para 1910, se destacaba el tema industrial; pues se empezaron a crear cada vez más industrias en Medellín, Bogotá, Barranquilla y Cartagena, tales como Coltejer, Fabricato y Bavaria entre otras. Con la administración de reyes se introdujo una política de relativa protección que se incrementó entre 1905 y 1907 recargando el precio de los bienes de consumo importados y entregando una mayor parte del mercado a la manufactura nacional. A su vez se expandía rápidamente el mercado en el occidente cafetero, sumado a los costos salariales reducidos y jornadas largas; lo que arrojó ganancias que eran reinvertidas en la expansión de equipos y nóminas de las empresas. Aunque con la Primera Guerra Mundial Colombia obtuvo un importante superávit comercial, la situación del país se invirtió en los años 20 cuando las importaciones superaron las exportaciones.

*“En 1903 no existía todavía una verdadera nación colombiana.”*³⁷⁰ Afirman los autores, debido a la separación de regiones que no contaban con caminos, ni movimientos migratorios importantes y cuyas clases dominantes no se ponían de

³⁶⁸Ibid. P. 135

³⁶⁹Ibid. P. 137

³⁷⁰Ibid. P. 147

acuerdo sobre el ejercicio del poder. La mayoría de la población no compartía una identidad histórica y cultural de participar de un mismo destino nacional; pues la centralización no había logrado un consenso por parte de las oligarquías regionales y menos de la población. Sin embargo el hecho que despertó “sentimiento de nación” en la población, a opinión de los autores, fue el “*desmembramiento de Panamá por el imperialismo norteamericano.*”³⁷¹

En cuanto al comercio y los capitales extranjeros, los autores aclararon que “*Colombia no escapó a las pretensiones de agrandamiento estadounidense*”³⁷², refiriéndose a la pérdida de Panamá y a la entrada de la UnitFruit a principios del siglo que protegió sus actividades por medio de sobornos a políticos y funcionarios, lo que llevó a una huelga de trabajadores que fue reprimida y silenciada por el gobierno. El rechazo a esta situación se presentó como una de las causas que dio fin a la hegemonía conservadora.

“Una manifestación pacífica de los trabajadores que se llevaba a cabo en Ciénaga fue abaleada por la tropa, causando unos 800 muertos. Más tarde se adujo que un destroyer de la marina norteamericana rondaba la bahía de Santa Marta y había que aplastar el conflicto antes de que se produjera una invasión de los “marines”, a lo cual Gaitán replicó que en vez de dirigir sus ametralladoras contra sus patriotas inermes, el ejército debió dirigir sus cañones contra el agresor extranjero. [...] El capital norteamericano pretendía explotar libremente los recursos

³⁷¹Ibid. P. 147

³⁷²Ibid. P. 148

*naturales de América Latina, a la cual consideraba como su patio trasero*³⁷³.

En cuanto a lo social, aparecía aquí un tema importante para destacar en relación a otros manuales y se refiere a las manifestaciones de obreros y sindicatos. Los conflictos de nuevo tipo surgieron con fuerza en los años 20, cuando los trabajadores y sindicatos fueron combativos logrando conquistar sus reivindicaciones salariales y de seguridad, además, aseguran los autores, que fueron responsables de que todo el país adquiriera una conciencia nacionalista de defensa de sus intereses en contra del pillaje del capital extranjero, llegando a crear una empresa nacional como es el caso de Ecopetrol.

En cuanto a los conflictos campesinos, una vez más la visión fue principalmente económica; se mencionaba a Quintín Lame y la reunificación indígena, así como los pliegos de las ligas campesinas que exigían la abolición de las rentas en trabajo, el pago de salarios por faena cumplida en montos, libre locomoción para los trabajadores y libertad para sembrar.³⁷⁴

Los autores explicaban que un sector del liberalismo en cabeza de Rafael Uribe Uribe, tenía un proyecto liberal en política, pero era intervencionista y socializante en economía, mientras buscaba un Estado de tipo de moderno que conciliara los intereses de ricos y trabajadores garantizando la libertad y participación política de la población. Sin embargo Uribe Uribe fue asesinado en 1914 y hasta 1934 López Pumarejo puso parcialmente en práctica este proyecto.

³⁷³Ibid. P. 149

³⁷⁴Ibid. P. 152

Fue en este proceso, que el autor aseguró que el capitalismo “despierta” la intelectualidad en los años 20 con una gran efervescencia ideológica y cultural, en medio de la cual algunos llegaron a proponer el socialismo. Se reaccionaba de esta manera, contra el pensamiento hispánico y católico buscando autoconocimiento, y sentando así las bases del ensayo, poesía y periodismo “*que nos acercan a la comprensión de una etapa fértil en contradicciones.*”³⁷⁵

Seguidamente los autores presentaban la aparición del partido socialista y como pasaba a ser comunista, explicando que se buscaba con las luchas sociales,

*“libertad e igualdad para los campesinos que enfrentaban la servidumbre de las haciendas, la usurpación de sus tierras en el caso de los indígenas y la carencia de derechos de propiedad territorial para los colonos; para el asalariado existía la necesidad de obtener libertad para agremiarse en sindicatos y obtener mejores ingresos y condiciones de trabajo. Todos exigían un régimen político democrático que garantizaran los derechos de los trabajadores y la plena participación política de la población, que condujera a la igualdad mediante la tributación de los ricos que financiara la educación, la salud y la vivienda de los más pobres.”*³⁷⁶

Una vez más, se mantenía el tema económico para fijarse específicamente en la cuestión monetaria: la fundación del Banco de la República, la Contraloría General de la Nación y la Superintendencia Bancaria gracias a la misión Kemmerer; así

³⁷⁵Ibid. P. 154

³⁷⁶Ibidem.

como la necesidad de estas instituciones, sus funciones y los efectos positivos de la ordenación bancaria.

Luego de la expansión económica, los autores exponían la crisis con el aumento de los créditos externos del país que sobrepasaban la capacidad del Estado, la expansión de la estructura tributaria que dependía de las exportaciones, la subida del nivel de precios, así como la decisión del gobierno de decretar la libre importación de alimentos perjudicando a terratenientes y campesinos; finalmente se daba la caída del precio del café que daba la entrada a la Gran Depresión que *“cambiaría profundamente la historia del país.”*³⁷⁷

La siguiente unidad fue dedicada a *“La gran crisis de los años 30”* y comenzaba por explicar la crisis mundial de 1929 y sus consecuencias, además se dedicó un apartado al Keynesianismo y sus teorías; luego se ocuparon del caso colombiano y la influencia que tuvo sobre él la crisis internacional con la caída del mercado del café que representaba casi una cuarta parte del mercado nacional y el freno a los empréstitos que financiaban las obras públicas. Sin embargo, explicaban cómo esta situación permitió el fortalecimiento de la industrialización en el país y cómo en otros lugares de América Latina esto no sucedió.³⁷⁸

*“La larga hegemonía conservadora fue socavada por las luchas sociales que la administración Abadía había confrontado represiva y antinacionalmente, por la misma crisis que afrontó con políticas contraproducentes y su incapacidad administrativa para gastar los empréstitos externos en forma racional.”*³⁷⁹ Con estas palabras, los autores daban comienzo al tema de la República Liberal y con

³⁷⁷Ibid. P. 158

³⁷⁸Ibid. P. 163-168

³⁷⁹Ibid. P. 168

él a la administración de Olaya, donde se señalaba una vez más la participación de Kemmerer, una política de expansión monetaria, el establecimiento del control de cambios. Seguidamente, se hablaba de la fuerza liberal y la administración de López Pumarejo y la “Revolución en marcha” con las reformas parciales de la constitución del 86 que debilitaban la influencia del clero en política y educación, pero sin especificar la separación de poderes entre Iglesia y Estado; se presentó además, una reforma tributaria con un contenido relativamente progresivo, según los autores, que incrementaba la capacidad del Estado para la inversión pública y el gasto social. Se implementó, también, un trato de respeto al trabajador y se presionó a los patronos para negociar con los sindicatos, lo que para los autores significaba que *“Aunque esta es la regla de un Estado medianamente democrático, aquí resultó una novedad y las fuerzas de la derecha acusaban al gobierno de comunista y amigo del motín.”*³⁸⁰ Por otro lado, las reformas rurales fueron las que más impacto tuvieron sobre la realidad del país, por ello el autor comenzaba explicando los problemas rurales en que se encontraba el país y como la administración de López Pumarejo atenuó la insatisfacción campesina.

La siguiente unidad fue dedicada a las contrarreformas y la violencia, dando inicio con los efectos sobre la economía colombiana de la Segunda Guerra Mundial que se materializaron en el racionamiento de equipos, materiales de transporte y químicos; ello llevó a una inflación en el país, que López Pumarejo en su segunda administración intentó contrarrestar; todo esto generó un deterioro de la situación política y una división del liberalismo entre Santos, López y Gaitán.

Se pasaba entonces, al tema de la industria y la agricultura afirmando que con el fin de la Segunda Guerra Mundial Colombia entró en un largo periodo de auge que permitió un rápido crecimiento económico, y que a su vez permitió el inicio de una

³⁸⁰Ibid. P. 171

transformación en el campo, lo que los autores denominaron “*un desarrollo sostenido del capitalismo*”³⁸¹.

El liberalismo dividido llegó a las elecciones de 1946 con Gabriel Turbay apoyado por la centro-derecha y Gaitán por la izquierda; aunque los autores explicaban, que el establecimiento liberal prefería un gobierno conservador con Ospina a uno populista de Gaitán. Con Ospina en el poder fueron notorias las relaciones con la extrema derecha que se lanzó a la persecución política desatando el terror en los votantes liberales; sin embargo los resultados electorales favorecían a los liberales, situación que beneficiaba a Gaitán para presidente en las elecciones de 1950. Seguidamente, aparecía Laureano Gómez en la reconquista de la hegemonía conservadora a través de la violencia, con su consigna: “a sangre y fuego”. De esta manera los autores definían la violencia:

*“la violencia puede ser entendida entonces como una ruptura progresiva de las relaciones políticas del Estado y la Sociedad civil en álgido proceso de transición económica. [...] La violencia es entonces un proceso político que es primero urbano, de represión al gaitanismo, al comunismo y a los movimientos sindicales, pues eran ellos los que insistían en impulsar las reformas que los beneficiarían y que habían sido abandonadas por el centro liberal, para después generalizarse al campo.”*³⁸²

Continuaban con los efectos económicos de la violencia, como el rápido crecimiento de las ciudades, el desempleo y el subempleo; el abaratamiento de la

³⁸¹Ibid. P. 185

³⁸²Ibid. P. 187,188.

tierra; se debilitaron las relaciones paternalistas entre terratenientes y campesinos, y la influencia del clero en el campesinado. Todo ello según el autor, permitió el rápido avance del capitalismo. El siguiente apartado se dedicó al golpe de Estado y la llegada al poder de Rojas Pinilla con su programa de pacificación del país, explicando que ello no significaba una restauración plena de la democracia.

La siguiente unidad, el Frente Nacional y la crisis cambiaria, daba inicio con la unión de los partidos políticos a través del plebiscito de 1958, lo que significó un reordenamiento del bloque tradicional de poder en el país y para los autores “*Los distintos gobiernos del Frente Nacional, quizás con la excepción del de Lleras Restrepo, estuvieron caracterizados entonces por la inercia y la falta de iniciativa política.*”³⁸³ De esta manera se dedicaba un apartado a la reforma agraria con la administración de Lleras. En cuanto a la crisis cambiaria se afirmaba que se dieron varias devaluaciones, lo que afectó gravemente el nivel de precios interno causando inflación y frenando la acumulación industrial con el encarecimiento de las máquinas y la materia prima.

Los años setenta se presentaron a través del auge de la economía, gracias a una ampliación de las exportaciones manufactureras y agrícolas, junto con una considerable liberación del comercio internacional. Pero, a partir de los setenta se dieron una serie de recesiones cada vez más intensas y explicaban los autores, “*En 1976 vino la bonanza cafetera y más adelante la de las drogas que ocultaron por un tiempo los profundos problemas del desequilibrado crecimiento de la economía durante los años 70.*”³⁸⁴

³⁸³Ibid. P. 199

³⁸⁴Ibid. P. 213

A partir del 74 con López Michelsen y hasta 1982 con la administración de Turbay se presentó un cambio de política económica muy importante, por ello, aquí los autores dedican la mayoría del apartado a presentar las ideas del economista Milton Friedman junto con la política neoliberal, para finalmente concluir:

“el neoliberalismo en Colombia intentó echar para atrás unas cuantas reformas que favorecían a la población y una intervención estatal que nunca ha sido muy importante. Sus resultados fueron bastante precarios; el neoliberalismo no pudo solucionar problemas como los del desempleo estructural, la inflación y en general, no hizo mucho para superar el subdesarrollo. Por eso mismo, su agotamiento y reemplazo por las viejas políticas tradicionales que comenzó a practicar de nuevo la administración Betancur por sobre todo, las prácticas neoliberales contribuyeron a deteriorar grandemente las instituciones políticas del país, al forzarlas a confrontar la oposición y las protestas de la población en forma violenta, es decir, no política.”³⁸⁵

La última unidad estuvo dedicada a la crisis de los ochenta, y en cuanto a la población, los autores planteaban la idea de nación de esta manera: *“Existe una conciencia colectiva de colombianidad, de que compartimos un destino común, de conocimiento de lo que sucede en las distintas regiones, de identificación con nuestras selecciones de fútbol y de ciclismo, con locutores, personalidades de la TV, la política y la intelectualidad, del papel que cumple Colombia en el mundo.”³⁸⁶* En cuanto al tema económico afirmaban que el país continuaba siendo pobre, pero con un desarrollo que había generado el surgimiento de fuertes grupos

³⁸⁵Ibid. P. 216

³⁸⁶Ibid. P. 225

financiero-industriales que concentraban el poder; lo que había debilitado a la democracia política, debido a su influencia sobre la opinión del país. Se afirmaba también que el balance del país era precario, en tanto que no se presentaba un desarrollo de partidos laboristas o socialdemócratas que pudieran representar mejor a las mayorías; así mismo, se había desarticulado el movimiento popular generando organizaciones guerrilleras ilegales, mientras el poder continuaba en manos de los partidos tradicionales. En seguida los autores se encargaron una vez más de la economía nacional de manera detallada para este periodo y específicamente del movimiento de las drogas y cómo se afectó la economía con ello.

Luego, se dio campo a los programas de la administración Betancur y su propuesta de recuperación de la paz, así como los cambios en la política económica, donde sobresalía la política de protección a la industria. En cuanto a la paz, los autores manifestaban su posición:

“Para que la paz sea una realidad todo el establecimiento político debe comprometerse con una reforma agraria que traiga justicia a los campos y ejecutar las reformas políticas que significarían, quizás en el futuro, su debilitamiento y el ascenso de nuevas fuerzas que representen mejor a las mayorías. Son éstas, en verdad, las que pueden adueñarse de su destino y solucionar sus problemas más apremiantes con una participación activa en la vida comunitaria, municipal y nacional, que les signifique su mejoramiento material y espiritual.”³⁸⁷

³⁸⁷Ibid. P. 234

Seguidamente se presentaba una pregunta por el futuro y lo que podían esperar los jóvenes, y aunque los autores advertían que se trataba de especulación, la respuesta iba hacia lo económico, al afirmar que la atmosfera de crisis económica no iba a desaparecer fácilmente en América Latina y en cuanto a la política se señalaba la posibilidad de pocos cambios en su estructura.

El texto terminaba con un apartado escrito por Camilo González y dedicado al proceso de paz, los pactos, tratados y acuerdos, así como la opinión del presidente y de otros sectores acerca de este proceso.

3.1.3 Nuestra Historia: un enfoque de procesos y posibilidades

El texto de Rodolfo Ramón de Roux resulta innovador en varios ámbitos, más si se tiene en cuenta que se trataba de una manual escolar para quinto primaria, donde de manera ejemplar se presentaba la historia a través de procesos y no de hechos; de esta forma se ocupaba no sólo de lo económico, político y social, sino que se presentaba la importancia de las mentalidades, de las ideas en el desarrollo de los procesos. En cuanto a los temas, sobresalen aquí el papel de la mujer, la importancia de la educación, los movimientos sociales y lo que él llama la vida cultural; sin embargo no todos los temas se desarrollaban de manera amplia. Roux procuraba además utilizar un lenguaje coloquial y entre los aportes más sobresalientes de su texto estaba el uso de fragmentos y textos completos de la época con la intención de dar a conocer al estudiante la perspectiva de los sujetos que vivieron el momento. Invitando además a conocer la historiografía escrita sobre Colombia.

Así mismo, el texto está lleno de posibilidades en la medida en que a lo largo de su desarrollo presentaba una constante relación de la problemática con la actualidad; como en el caso de los distintos tipos de derechos donde invitaba al estudiante no sólo a conocerlos sino a hacerlos respetar; o en el de la violencia donde los invitaba a construir una sociedad justa como única posibilidad para acabar con este flagelo, mostrándolo como el desafío de cada sujeto. Por ello, le pedía al estudiante que pensara libremente, que no memorizara, sino que buscaracomprender a través de la historia de dónde venía y así reflexionara sobre el futuro para mejorar y no dejar de soñar.

En cuanto a la estructura del texto, también se presentaron cambios fundamentales en la medida en que rompía con el esquema de explicación por periodos presidenciales; aunque incluía algunas biografías, pero más con la intención de mostrar los dirigentes como personas comunes y corrientes. Presentaba además la historia como algo inacabado y para ello específicamente en el caso de la violencia daba a conocer diferentes teorías y posiciones. Otro concepto a resaltar es el de Nación, pues lo muestra como algo inacabado y le recalca al estudiante que formaba parte de ella.

*“Pero en la Historia los grandes acontecimientos no suceden de la noche a la mañana sino que forman parte de complicados procesos que generalmente vienen de muy atrás en el tiempo.”*³⁸⁸ Con esta afirmación Roux iniciaba su manual, dando a entender la necesidad de estudiar los procesos y no únicamente los hechos. De esta forma, pretendía abarcar lo que él mismo llamaba *“Independencia de la América española”*, tratándola a partir de un proceso de cambios “revolucionarios” entre 1770 y 1850, que el autor adjudicaba a los cambios en las necesidades y aspiraciones de gran parte de la población; lo que se vio reflejado

³⁸⁸ ROUX, Rodolfo Ramón de. Nuestra historia. Colombia: Estudio. P. 8.

en la independencia de Estados Unidos, que era entendida como ejemplo para el continente. Se pasaba luego a la Revolución Francesa, resaltando la importancia del poder del pueblo, y después a la Independencia de Haití para sugerir que todo ello animaba a los americanos para “enfrentarse al orden colonial”. Aquí es importante resaltar el papel que da a la ilustración para explicar la importancia de los cambios en las mentalidades o en las ideas para que resultaran los cambios políticos. También se introducía la revolución industrial para hablar de la “Clase obrera” y la necesidad de pelear por los derechos.

Con el título “El principio del fin”, Roux mostraba la situación en que se hallaba la Nueva Granada antes de la Independencia, iniciando con los Comuneros del Socorro y el problema con los impuestos al afirmar: *“Los gobernantes no pueden abusar indefinidamente porque tarde o temprano los gobernados se sublevaran.”*³⁸⁹ Mostrando así la fuerza del pueblo y lo que podía alcanzar con la unión. En el mismo apartado mencionaba a los criollos como “subversivos” por discutir las teorías revolucionarias de la época gracias a la Ilustración, resaltando el papel de Antonio Nariño y los Derechos del Hombre y el Ciudadano como una “bandera de libertad” para la Independencia; además, introducía aquí la reflexión sobre el irrespeto de estos derechos en la actualidad y la responsabilidad que recaía en la sociedad. Unido a lo anterior hablaba de las Naciones Unidas, para resaltar la Declaración de los Derechos del Niño. Aparecía también aquí la Expedición Botánica, con científicos ejemplares preocupados por las necesidades de su patria y el problema de ser vistos como personas “peligrosas”, lo que de Roux explicaba debido a su necesidad de preguntar por todo y no aceptar ciegamente la imposición del pensamiento, para lo que recordaba a Kant y la minoría de edad, concluyendo con la necesidad de usar la propia cabeza.

³⁸⁹ *Íbid.* P. 12

Explicaba además que debido a la llamada agitación revolucionaria se planteaba la crisis de España con la invasión francesa. *“Fue así como nuestros colonizadores quedaron convertidos en colonia y se confirmó una vez más que la historia humana gira continuamente: los grandes imperios también son mortales y los dominadores pueden terminar, a su vez, sojuzgados.”*³⁹⁰

Se introducía luego la problemática de los criollos como directores y organizadores de la Independencia en busca de sus derechos y aspiraciones, aunque no de indios y negros. Resaltaba aquí la aclaración del autor, en cuanto al movimiento revolucionario de 1810, al afirmar que no inició en la capital sino en las provincias donde los criollos eran tratados como enemigos declarados por los gobernantes; sin embargo, planteaba que la revolución política de 1810 culminaba el 20 de julio en Santa Fe con el plan de los criollos para constituir la junta de gobierno, después de las declaraciones sin depender del Consejo de Regencia pero con fidelidad a Fernando, se pasó al rompimiento total, es decir se habló de independencia absoluta.

En el cuarto capítulo se encontraba “La Patria Boba”, donde se planteó ésta como los primeros intentos por organizar la república; teniendo en cuenta la inexperiencia, los problemas del regionalismo y la incomunicación que dieron paso al federalismo, el centralismo y a la guerra civil, favoreciendo a los españoles para atacar a los patriotas. *“Después de poner orden en casa, Fernando trato de poner orden en sus revueltas colonias. Para ello se organizaron expediciones militares destinadas a dar un castigo ejemplar a los revolucionarios americanos.”*³⁹¹ Dando paso a la Expedición Pacificadora.

³⁹⁰Ibid.P. 20.

³⁹¹Ibid.P. 38.

Sobresalía en este texto el uso de fuentes documentales para mostrar la situación de las personas que la vivieron desde ambos bandos, como es el caso de Don Lino de Pombo al narrar el sitio de Cartagena y del oficial Rafael Sevilla del ejército de Morillo con su relato sobre la entrada a Cartagena. Se pasa así del Régimen del Terror y sus implicaciones a la campaña libertadora, haciendo un recuento de la vida de Bolívar hasta ese momento y resaltando la importancia del apoyo del pueblo para el resultado de este proceso que culminaba el 7 de agosto con la batalla del Pantano de Vargas, usando como fuente al literato Eduardo Caballero Calderón, con su narración “*Bolívar, una historia que parece un cuento.*”

La segunda parte del texto se encargaba del siglo XIX y la construcción de la República, trabajo que según el autor permanecía hasta la actualidad. Dividiendo el siglo XIX en tres partes, la Gran Colombia, el Estado y la política, y aspectos de la vida social, costumbres y economía. En cuanto a la Gran Colombia, esta se planteó a partir de un pacto de solidaridad e integración continental entre las antiguas “colonias españolas en América”, por medio de una integración regional, por bloques de países, según lo planteado por Francisco Miranda y Simón Bolívar; para lo que introducía apartados de la Carta de Jamaica y donde en general se daba gran importancia a la idea de unidad que era resaltada por el autor como posibilidad de futuro; afirmando además que la organización de la República se había inspirado en ideas de la revolución de independencia de los Estados Unidos y de la Revolución Francesa. Entre los proyectos de Bolívar, se habló del congreso de Panamá y su intención de organizar una liga de solidaridad americana, propósito que finalmente no se consolidó, pero que el autor vio reflejado más adelante con la creación de la OEA. Finalmente se llegó a la disolución de la Gran Colombia como un importante ejemplo, según el autor, de atreverse a pensar en grande pero con los pies sobre la tierra; por ello planteó las causas de la disolución como la carencia de unidad debido a la gran extensión

territorial, las diferencias culturales, la falta de comunicación y la mala situación económica.

En cuanto al Estado y la política luego de la disolución, se presentaron los cambios de nombre del país como muestra del paso del tiempo y sobre todo la búsqueda de identidad, que el autor planteaba, llegaba hasta la actualidad y con ello esbozaba una reflexión al estudiante acerca de sí mismo y de la responsabilidad que tenía con su país hacia futuro:

“No te afanes por aprenderte de memoria tantos nombres y fechas que van apareciendo a lo largo del libro. Lo importante es que el estudio del pasado te ayude a comprender de dónde venimos, te enseñe a valorar las dificultades que se han tenido que vencer para llegar hasta nuestro presente y te haga reflexionar por dónde y cómo podríamos desde jóvenes orientar la marcha de nuestro país hacia un futuro mejor.”³⁹²

Se pasaba entonces a las constituciones y sus cambios, para hablar de una “democracia restringida” puesto que sólo podían elegir y ser elegidos los hombres mayores de edad, que supieran leer y escribir y con determinados ingresos, excluyendo así a gran parte de la población, para lo que citaba a Álvaro Tirado Mejía en el Manual de Historia de Colombia.

Luego de comentar los problemas por la delimitación del territorio, el autor pasaba a hablar de los partidos comenzando por el conservador a través de un apartado

³⁹²Ibid.P. 66.

de un artículo de Mariano Ospina Rodríguez; para así dar paso a las reformas liberales de medio siglo, enunciando las más sobresalientes como la abolición de impuestos coloniales, la expedición de leyes a favor de los comerciantes, la disminución del poder presidencial y el fortalecimiento de las provincias, la abolición de la esclavitud, la supresión de los resguardos y ejidos y la expedición de leyes que disminuían el poder de la iglesia católica. Todo esto acompañado de una biografía de José Hilario López, Tomás Cipriano de Mosquera y la ley sobre libertad de esclavos de 1851.

Continuaba el siglo XIX con las guerras civiles, en las que Roux no profundizó, sin embargo las definió como una carga que sangraba humana y económicamente al país. Se mencionó así el machetero, citado directamente de “Guerrilleros del Tolima” de Gonzalo París Lozano; y en carta del general Herrán al secretario de guerra, se mostró las mujeres y su participación en el conflicto, así como los problemas del regionalismo en Julio H. Palacio “La guerra del 85”. Además, se invitaba a leer otros documentos en la obra “Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia” de Alvaro Tirado Mejía.

*“Crear la nación colombiana ha sido pues, una ardua empresa que todavía no ha terminado.”*³⁹³ De esta manera, introducía Roux la idea de nación, mostrándola como un proceso inacabado y en constante construcción en el que se explicaba al estudiante que formaba parte de él.

Se llegaba así a la Regeneración con Rafael Núñez como protagonista, por lo que incluía su biografía, para dar paso a la constitución de 1886, de donde Roux resaltaba, el nombre de República de Colombia, el sistema centralista de

³⁹³Ibid.P. 84.

gobierno, período presidencial de seis años, religión católica como elemento esencial del orden social y pena de muerte para delitos graves, entre otros.

Para terminar con el siglo XIX, se trataron los aspectos sociales y económicos después de la Independencia; resaltando la austeridad y aclarando que la situación de los esclavos negros, de los indios y de los mestizos pobres no sufrió mayores cambios con respecto a cómo vivían bajo la dominación española. En cuanto a la “clase alta”, se caracterizaba por los gustos europeos con deficiencias materiales pero con un ambiente cultural que llamaba la atención de los extranjeros. Roux afirmaba que hasta la mitad del siglo XIX se habían dado pocos cambios profundos en la estructura social y en la economía del país, por lo que calificó este periodo como conservador. En este punto de Roux se destaca por introducir el tema de los caminos y plantearlo como la posibilidad para conocer la historia de los pueblos.

Para 1850, Roux, mencionaba una atmósfera de cambios revolucionarios, gracias a comerciantes y artesanos que aparecían en la escena política y social para exigir reformas aplazadas hasta ese momento; afirmaba una mejora en la comunicación y el comercio y con ello una efervescencia en la vida intelectual, el desarrollo del periodismo y de la imprenta, así como la organización de la Comisión Corográfica con Agustín Codazzi y un gran beneficio en la economía agrícola gracias a la actividad colonizadora; por lo que dedicaba un apartado a la colonización antioqueña. Seguidamente dedicaba un sección a Bogotá y su problemática con las basuras a mediados de siglo por medio de un artículo periodístico de la época y de un fragmento de las memorias de don Salvador Camacho Roldán.

Para el 60 y 80, Roux, hablaba de inseguridad política y una economía maltrecha, aunque con gran desarrollo en el campo de la cultura; debido a la reapertura de la Universidad Nacional, la fundación de escuelas Normales para la formación de maestros y la llegada de misiones extranjeras para fomentar la educación superior; por lo que en este tiempo Bogotá fue llamada la Atenas suramericana. Pero como las ciudades crecían también lo hacían sus problemas, como lo muestra Roux con un fragmento de la descripción de Bogotá hecha por Januario Salgar.³⁹⁴

La tercer unidad encargada de tratar el siglo XX titulada por Roux como “La construcción de una República”, allí dio inicio con la guerra de los Mil Días y la separación de Panamá, luego se pasaba a los aspectos sobresalientes de la vida económica y social entre 1900 y 1930, los cambios económicos y políticos durante la República Liberal; luego, la época de la Violencia, el Frente Nacional, los aspectos recientes de la vida cultural y terminaba con lo que él llamaba los desafíos del presente.

Explicaba Roux que en la guerra de los Mil Días los conservadores estaban en el poder aunque divididos en dos grupos, los nacionalistas y los históricos; y en la oposición se encontraban los liberales alzados en armas en 1899, aunque también estaban divididos en los guerreristas y los pacifistas. Para 1902 con la derrota de los liberales se negoció la paz y los conservadores continuaron en el poder hasta 1930. Este capítulo resaltaba debido a la importancia que daba el autor a las consecuencias de la guerra a través de un fragmento de Jorge Holguín donde mostraba la muerte, las enfermedades, la miseria y desolación como resultado de

³⁹⁴Ibid. P. 96-97.

la guerra; junto a ello ubicaba una foto de los niños soldados del ejército para indicar que estos también se vieron involucrados.³⁹⁵

En cuanto a la separación de Panamá, Roux enfatizaba en el por qué de esta situación, comenzando con la importancia de la situación geográfica para la construcción del canal y la unión de los océanos, así como el interés de los Estados Unidos en esta situación, debido a sus grandes ventajas económicas y militares, por lo que se encargaron de apoyar el movimiento separatista que culminó con la independencia de Panamá; se debía también, según el autor, a la desatención de Colombia a las necesidades de Panamá y a los intereses de la clase alta panameña. Finalmente triunfaba la política del Gran Garrote presentada por Roosevelt.³⁹⁶

En los aspectos económico y social, Colombia era definida por Roux como un país esencialmente agrícola, con una producción concentrada en algunas regiones: Cundinamarca, Valle del Cauca, Antioquia, Boyacá y Caldas. Pero era en el café donde se concentraba toda la importancia del desarrollo agrícola y tenía mayor arraigo en las zonas de colonización del occidente colombiano. En este punto Roux explicaba que era bueno tener un producto de exportación como el café por la entrada de dólares, pero que también era peligroso para la economía depender de un solo producto. Explicaba también que aunque Colombia era un país agrícola la vida de la mayoría de campesinos se caracterizaba por ser muy dura; con baja remuneración por su trabajo, escasas oportunidades de educación y recreación, casi nula prestación de servicios públicos e inseguridad y por ello muchas familias abandonaban sus parcelas para vivir en las ciudades en busca de mejores condiciones de vida; dándose así el proceso de urbanización que llevó al

³⁹⁵Ibid. P. 108-109.

³⁹⁶Ibid. P. 110-111.

desarrollo de la industria, que a su vez contribuyó al éxodo del campo a la ciudad. Roux recalca aquí lo que permitió el desarrollo industrial: el mejoramiento de las comunicaciones, la integración de las regiones, la ampliación de los mercados y mayor facilidad para las exportaciones. Con el desarrollo industrial, el crecimiento de las ciudades y el impulso a las obras públicas, condujo a la formación de la clase obrera, que comenzó a convertirse en una fuerza económica y política con la que se debía contar. Así el autor introducía el tema de las huelgas obreras, la legislación laboral, los sindicatos y las mujeres obreras. Se hablaba entonces del transporte, los ferrocarriles, los automotores, la aviación y los telégrafos.³⁹⁷

Roux pasaba entonces a hablar de la balanza del poder refiriéndose a la caída de la hegemonía conservadora y la llegada de la República liberal, donde se limitaba a una lista con los años y los presidentes. Seguidamente hablaba de la Revolución Comunista en Rusia y como querían organizar una sociedad más justa e igualitaria dirigida por los obreros, y como estos ideales tuvieron seguidores en todo el mundo, por lo que se fundó en 1930 el partido comunista de Colombia, año en el que la crisis económica sacudió al mundo capitalista con la Gran Depresión que influyó en el desarrollo de la industria colombiana, comenzando así el camino de una economía industrial y urbana.³⁹⁸

Durante la República liberal se resaltaba el papel de Alfonso López Pumarejo y las ideas liberales en cuanto a la modernización del manejo del Estado y la necesidad de reformas para atender el descontento social y la penetración de ideas socialistas entre los sectores pobres de la población; por lo que se generó el programa “La Revolución en Marcha”, con lo que se produjo la Reforma agraria que tuvo como fin otorgar tierras a quienes cultivaban terrenos que no les

³⁹⁷Ibid. P. 112-121.

³⁹⁸Ibid. P. 122-123.

pertenecían y se introdujo el principio de que la propiedad privada tenía una función social que cumplir, que la posesión de la tierra no sólo la concedía un título sino el aprovechamiento o explotación de esa tierra. Se dio además, la Reforma educativa, que estableció la educación primaria obligatoria y gratuita para todos, garantizó la libertad de enseñanza y limitó la intervención de la iglesia católica en ella. También se dio la Reforma tributaria, que aumentó los impuestos a las personas con grandes capitales y rentas, y redujo los impuestos de las personas con bajos recursos. Para 1946 con la división del liberalismo los conservadores volvieron al poder registrando un gran desarrollo económico, pero también “una de las crisis más graves” de la historia colombiana, “La Violencia”.³⁹⁹

El cuarto capítulo titulado “Hora de tinieblas” se encargaba específicamente de “La Violencia”, comenzando por explicar en qué consistía el Gaitanismo y cómo fue uno de los movimientos más populares del siglo en Colombia, por su defensa de los intereses de los más pobres, por lo que recibió el apoyo de miles de obreros y campesinos en todo el país. Seguidamente, relataba los sucesos del 9 de abril y cómo estos desataron durante varios años “una terrible ola de violencia en numerosas zonas campesinas”. Introdujo aquí el relato de Plinio Mendoza que estaba con Gaitán el día que lo asesinaron y del joven dirigente Julio Ortiz Márquez. A continuación mostraba algunos cálculos acerca de los veinte años de violencia y como habían dejado más de 200.000 muertos, aunque afirmaba que eran números aproximados, puesto que resultaba imposible dar números incuestionables; así mostraba año a año las cifras de muertos por la violencia y el número de muertos por departamentos. Luego, explicaba como la violencia afectó el campo generando grandes migraciones hacia las ciudades, especialmente Bogotá, Cali y Medellín que crecieron vertiginosamente y no pudieron ofrecer empleo y vivienda a los recién llegados, formado así los cinturones de miseria en la periferia de estas ciudades. También explicaba como los efectos de La

³⁹⁹Ibid.P. 124-125.

Violencia no fueron iguales en toda Colombia, para aclarar que “*Colombia no es un todo homogéneo sino que se dan diferencias económicas, culturales y sociales entre regiones que hacen que un mismo fenómeno, como es el caso de la violencia, se ha vivido de muy diversas maneras.*”⁴⁰⁰

Explicaba Roux que La Violencia era uno de los más importantes procesos sociales del siglo, por lo que no resultaba extraño que muchos historiadores, sociólogos y políticos hubieran tratado de explicarse este fenómeno y que existieran al respecto diversas opiniones. “*Los sucesos de la violencia son tan recientes y suscitaron tantas pasiones que se tendrá que investigar más y dejar pasar algunos años antes de poder tener una visión más adecuada y completa de lo acontecido.*”⁴⁰¹

Sin embargo, Roux hablaba de una interpretación generalizada de la violencia como la expresión de un conflicto político entre liberales y conservadores que se disputaban el poder; como una especie de guerra civil, donde los liberales culpaban a los conservadores de haber iniciado en 1946. Por otro lado mostraba otros autores que veían en La Violencia un conflicto económico y social en el que había motivaciones muy distintas a las de una disputa entre conservadores y liberales; por ejemplo, la lucha por la tierra, señalando que el incumplimiento de las leyes de reforma agraria llevó a que campesinos sin tierra invadieran propiedades de grandes terratenientes ocasionando enfrentamientos con los propietarios; conflictos que se agravaron después del asesinato de Gaitán, adquiriendo características de una lucha entre propietarios y desposeídos. Explicando así, que La Violencia obligó a una cierta redistribución de la tierra, puesto que muchos propietarios se vieron obligados a abandonar sus fincas o a

⁴⁰⁰Ibid.P. 132.

⁴⁰¹Ibidem.

venderlas a muy bajo precio. Además afirmaba que la Violencia no podía explicarse desde un solo punto de vista, puesto que tuvo varias etapas donde se manifestó con mayor o menor fuerza la lucha entre liberales y conservadores y problemas sociales y económicos como conflictos agrarios, incursiones por venganza y bandolerismo. También, trató el debate sobre si los colombianos son o no violentos, lo que Roux calificaba como un debate equivocado, pues los colombianos no son ni más ni menos violentos que otras nacionalidades y agregaba, *“De ahí la importancia de construir una sociedad justa donde se disminuyan al máximo los motivos que pueden tener las personas o los grupos para comportarse violentamente.”*⁴⁰²

El fin a las disputas se dio con el Frente Nacional, donde liberales y conservadores decidieron unirse para presentar oposición al gobierno militar del general Rojas dando paso a una Junta Militar hasta 1958; luego se dio el pacto de Sitges donde se sentaron las bases de un sistema de gobierno en el que liberales y conservadores se comprometían a gobernar conjuntamente y a compartir equitativamente el poder, así para 1957 con un plebiscito nacional se aprobaba la creación del Frente Nacional y fue la primera vez en que votaron las mujeres. Seguidamente, Roux mostraba un apartado del plebiscito, además hablaba de los opositores, que consideraban este sistema como una democracia limitada porque solo permitía la participación de dos partidos en el gobierno. Algunos opositores formaron entonces movimientos políticos como el MRL, sin embargo el pacto entre liberales y conservadores no significó el final de la lucha en los campos colombianos debido al surgimiento de grupos guerrilleros de inspiración marxista que buscaban una transformación revolucionaria de la sociedad colombiana. Aunque para 1974 las elecciones se abrieron a diferentes partidos políticos, las agrupaciones políticas no contaron con suficientes votos en comparación con los

⁴⁰²Ibid.P. 133.

partidos tradicionales, por lo que finalizado el frente nacional los presidentes fueron liberales y conservadores.⁴⁰³

Para finalizar este capítulo, Roux introducía un cuadro acerca de Belisario Betancourt, titulándolo: “El hijo de un arriero en la presidencia”, donde era mostrado como un emprendedor, como un hombre del pueblo que con esfuerzo llegó al poder.⁴⁰⁴

El sexto capítulo fue dedicado a tratar aspectos de la vida cultural, comenzando por resaltar la capacidad de los colombianos, tanto de las mujeres desde los 60s, así como los aportes de científicos; aquí además se invita al estudiante para averiguar más acerca de otros colombianos “ilustres” fuera de los conocidos por las noticias, “*nuestro pueblo tiene enormes cargas de ingeniosidad que podemos apreciar desde aquellos que componen hermosos vallenatos, cumbias, boleros y bambucos sin haber pisado una academia de música, hasta los mecánicos que saben hacer funcionar una máquina improvisando piezas con los más humildes recursos.*”⁴⁰⁵ Aquí, dedicó un espacio a las letras y específicamente a García Márquez, a través de un fragmento de un artículo donde se cuenta el día en que este recibió el nobel. Otro espacio fue dedicado a los ciclistas, a quienes denominó embajadores de pantaloneta, buscando resaltar otros deportes además del fútbol, a lo cual ligó el desarrollo de los medios de comunicación y su influencia en la niñez dejando abierto el tema a la opinión del estudiante, de aquí pasaba al campo de las artes donde habló de otros escritores, del teatro, la pintura, escultura, música y danzas folclóricas.⁴⁰⁶

⁴⁰³Íbid.P. 138.

⁴⁰⁴Íbid.P. 139.

⁴⁰⁵Íbid.P. 140.

⁴⁰⁶Íbid. P. 141-147.

El texto finalizaba con el capítulo “Los desafíos del presente”, donde Roux trató el aumento de la población, de las necesidades sociales y con ellas de la deuda externa y el problema de sus condiciones; también resaltaba la industrialización y urbanización del país, con la migración del campo a la ciudad por la violencia y el crecimiento del desempleo, el hambre y la miseria. Roux dejó la reflexión al estudiante, *“Los retos del presente no son para desesperarse sino para afrontarlos con inteligencia y optimismo; si somos capaces de poner por encima de nuestros intereses individuales los intereses comunes de nuestra sociedad y nuestra patria, venceremos las causas del desempleo, del hambre y la violencia y construiremos una Colombia justa.”*⁴⁰⁷ De esta manera culminaba el texto junto a una lista de mandatarios de Colombia durante el periodo republicano.

3.2 LOS PARATEXTOS

Siguiendo *“la perspectiva del historiador del libro y del manual escolar francés Alain Choppin, el paratexto está constituido de elementos como el título corriente, los títulos y los subtítulos, la foliación y un conjunto de documentos comúnmente llamados ilustraciones”*⁴⁰⁸. De esta manera, se pretende aquí desarrollar una lectura crítica del paratexto.

3.2.1 Descripción física

El texto de Margarita Peña y Carlos Mora *“Historia Socioeconómica de Colombia”* está compuesto por 312 páginas, divididas en tres partes con seis unidades y éstas a su vez en capítulos. La primera parte denominada *“Época indígena”* abarca la primera unidad con sesenta páginas, resultando la más pequeña de las

⁴⁰⁷ Íbid. P. 151.

⁴⁰⁸ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria... Op. Cit.

partes. La segunda parte “*Época hispánica*” vincula dos unidades con cerca de sesenta y ocho páginas. Finalmente, la tercera parte llamada “*Época republicana*” que abarca tres unidades, resulta ser muy superior en espacio a las anteriores al abarcar ciento ochenta y seis páginas. Situación que inmediatamente permite resaltar la importancia que se da a la *Época Republicana*, separándose así de textos escolares anteriores que enfatizaban en la Conquista y la Colonia y que en este caso se presentan en una sola de las partes; a ello se sumaba el espacio brindado a la época indígena que para este momento formaba parte de las ideas del Ministerio de Educación Nacional.

La “*Historia de Colombia*” de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán presentaba algunas diferencias entre la primera edición de 1986 y la segunda de 1989. La primera contaba con 240 páginas y la segunda con 200; la división de las unidades también cambió pues en la primera edición aparecían diez y seis unidades, y en la segunda, cuatro unidades en las que se reunían los mismos títulos de la primera edición. De esta manera, la primera edición dedicaba las primeras dos unidades a las etapas arqueológicas de América y Colombia con treinta y un páginas; la tercera unidad se dedicaba a *la conquista* con once páginas; la cuarta unidad con once páginas trataba *la Colonia*; la quinta unidad, *la Independencia* abarcaba otras once páginas; la sexta unidad, *La patria boba y la reconquista española* ocupaba diez páginas; la séptima, *La Gran Colombia y el pensamiento de Bolívar* contaba con trece páginas; la octava, *Reconstitución de la República. Periodo de 1825-1856* con otras trece páginas; la novena, las reformas liberales con once páginas; la décima, *Vinculación con el mercado mundial y la Guerra de los Mil Días* con quince páginas; la undécima, *Los orígenes de la industrialización* con veintidós páginas; la duodécima, *La gran crisis de los años 30* con diez y seis páginas; la decimotercera, *La contrarreforma y la violencia 1940-1956* con diez y nueve páginas; la decimocuarta, *El Frente Nacional y la crisis cambiaria* con diez páginas; la decimoquinta, *Los años setenta y el Neoliberalismo*

con diez y seis páginas; y la decimosexta, *La crisis de los ochenta* con quince páginas. Sobresale entonces, el espacio que se daba al tema arqueológico, mientras los otros temas ocupaban espacios bastante similares.

El texto de Rodolfo Ramón de Roux "*Nuestra historia*" era el más corto con 159 páginas, distribuidas en tres unidades. La primera unidad era titulada "*La libertad no se conquista con flores. La Independencia*" ocupaba cuarenta y siete páginas; la segunda "*La construcción de una República. El siglo XIX*" abarcaba cincuenta páginas; y la tercera "*La construcción de una República. El siglo XX*" cincuenta y un páginas. Con esto, resulta notorio el esfuerzo del autor por dar el mismo espacio a lo que él consideraba tres grandes temas.

3.2.2 Títulos, subtítulos, notas, referencias y blancos

En este apartado es importante resaltar desde el mismo nombre de los textos, que en el caso de Margarita Peña y Carlos Mora trataban con él de romper con la llamada historia tradicional y su énfasis en lo político-militar; por otro lado al llamar el manual "*Historia socioeconómica de Colombia*" planteaban su posición como miembros de la llamada Nueva Historia. Ya dentro del texto, aparecía el primer título: *Introducción* y con él se presentaba la idea de que existían algunos conceptos necesarios de conocer antes de dar inicio al texto como tal, en este caso estos conceptos respondían a la idea de la historia como ciencia, situación que resulta relevante en la medida en que se pasa de la idea de algo ya hecho y establecido a una construcción; de esta manera se vinculaban sus subtítulos *Evolución de la historiografía colombiana*, donde resaltaba el concepto de evolución puesto que generaba la idea de cambio; se presentaban también unos apartados: *Fuentes para la historia de Colombia*, dando a entender cómo se pudo construir el mismo manual; otro apartado, *Los primeros escritos históricos* y de

aquí en adelante los otros apartados daban muestra de la llamada evolución a través de los siglos de la historiografía colombiana.

La primera parte del texto era llamada *Época Indígena*, planteando con ello al indígena como protagonista de este periodo; a su vez el título de la unidad *Arqueología colombiana y nociones de arqueología americana* daba a entender que se iban a plantear los avances de dicha ciencia en el país y en toda América; aparecían entonces subtítulos como *Arqueología americana generalidades* y *Arqueología colombiana generalidades* donde se daba muestra de un esquema deductivo donde se pasaba de lo general a lo particular, puesto que los siguientes subtítulos correspondían a las diferentes etapas arqueológicas.

El título *Época hispánica* correspondía a la segunda parte del texto y titulaba su unidad *¿Cómo se impuso en América el dominio español?*, sobresaliendo en este caso por tratarse de una pregunta que además se planteaba resolver a través de los títulos que le sucedían, por ejemplo *Europa y América a finales del siglo XV* y *Primeras exploraciones en el territorio colombiano y sometimiento de los indígenas*. Las siguientes unidades continuaban con la idea de un título con un tema general que luego se trataba a través de otros subtítulos entre los que cabía destacar el último del libro *Grupos indígenas sobrevivientes y su problemática*, con él inmediatamente se destacaba el hecho de que los indígenas habían pasado por una situación de exterminio y que para ese momento todavía se hallaban en dificultades.

Las únicas referencias que presentaba el texto se daban con el uso de imágenes, esquemas, mapas y fotografías dando a conocer qué trataban las mismas; sin embargo la única nota que se encontraba era un prólogo en el que se explicaba el

propósito del texto; y se daban pocos espacios en blanco debido a la estricta diagramación del texto justificado y a dos columnas.

En el texto de Kalmanovitz el nombre del libro se restringía al tema general *Historia de Colombia* y dentro de él los títulos presentaban la misma idea por ejemplo: *La conquista*, *La colonia*, *La Independencia*, etc. Sin embargo es de resaltar el hecho de que los títulos que trataban los temas desde mediados del siglo XIX en adelante eran presentados junto con fenómenos económicos, por ejemplo, *Vinculación con el mercado mundial y la Guerra de los Mil Días*, *El Frente Nacional y la crisis cambiaria*, *Los años 70 y el Neoliberalismo*, etc. En cuanto a las referencias las únicas que se presentaban, al igual que en el caso anterior, eran las relacionadas con mapas, esquemas e imágenes para indicar que se trataba en cada una de estas; por otro lado, las notas eran dos: una dedicada “*Al maestro*” y otra “*Al estudiante*”, donde se manifestaban las intenciones de los autores. En relación al manejo del espacio, el texto presentaba pocos espacios en blanco debido a su diagramación con texto justificado y en dos columnas. Estas características se presentaban para las dos ediciones a excepción de la última en la segunda edición, pues utilizaba un tipo de letra más pequeño y estructurado en tres columnas. Finalmente en la contracara del texto junto a la caricatura de Bolívar aparecía lo que se puede interpretar como una respuesta a la polémica desatada por la aparición de los textos:

“La llamada “Nueva Historia” ha contribuido definitivamente a enriquecer el conocimiento histórico del país. (...). La “Nueva Historia” ha descubierto una realidad que la historiografía tradicional había ocultado o ignorado. Quizás es este nuevo conocimiento y su amplia difusión lo que más inquieta a la Academia. El debate académico que por esencia es pluralista, está

siendo reemplazado por juicios inquisitoriales. Y esto, más que contribuir al mejoramiento de la investigación y a la difusión de la Historia, las anula, erosionando de paso los valores democráticos. Asociación Colombiana de Historiadores”

Y más adelante también escribían: “Sería monstruoso que las Academias se cerraran para que no hubiera pluralidad en la interpretación de los hechos del pasado. GERMÁN ARCINIEGAS Presidente de la Academia Colombiana de Historia”

Otra es la situación para el texto de Rodolfo Ramón de Roux que desde su mismo nombre, *Nuestra Historia. Historia cercana*, buscaba la identificación del estudiante con el pasado de su nación y el presente; así de importante resultaba también el nombre de la serie, *Las Raíces del presente*, pues buscaba generar un lazo entre lo acaecido y el presente. Seguidamente, el título de la primera unidad, *La libertad no se conquista con flores. La independencia*, se salía de lo tradicional e inmediatamente generaba un mensaje de necesidad de lucha para poder alcanzar libertades; los tres primeros subtítulos de esta unidad también eran particulares, con *Nada comienza de cero* se trataba de generar en el estudiante la idea de proceso en la historia; luego, *El principio del fin* y *Las buenas oportunidades no se desperdician*, parecían buscar a través de un lenguaje coloquial acercar el estudiante a los diferentes procesos históricos. Los títulos de las siguientes dos unidades, *La construcción de una república. El siglo XIX* y *La construcción de una república el siglo XX*, dan a entender que la república, la nación colombiana era un proceso inacabado que comenzaba desde el siglo XIX pero que no había llegado a su fin. En cuanto a los subtítulos se mantenía la tendencia del lenguaje coloquial que buscaba acercar los procesos al estudiante, por ejemplo: *Un hermoso ideal con final poco feliz*, *La difícil infancia de una joven*

república, Nos levantamos para el nuevo siglo con el pie izquierdo, Hora de tinieblas y Los listos cambian de opinión; los tontos nunca.

A diferencia de los textos anteriores, este manual presentaba varios espacios en blanco, de manera que el estudiante se encontraba frente a textos cortos en una sola columna, la mayoría de los cuales presentaban anotaciones al margen izquierdo acerca del tema o en otros casos el nombre del documento. Además se presentaban referencias y notas al pie de las citas y fragmentos tomados de otros textos. En general el texto estaba lleno de notas desde el principio donde se presentaban unas “*Palabras al alumno*” que planteaban la importancia y utilidad de la historia; aparecía luego un fragmento novedoso llamado “*Conversación con el autor*” donde se presentaban una serie de preguntas sobre la enseñanza de la historia que de Roux contestaba; otra nota “*Palabras al docente*” exponía sobre qué enseñar a través del estudio de la historia, la importancia de la ciudad en este proceso y algunas instrucciones acerca de las actividades. Dentro de las unidades aparecían notas de manera constante, por ejemplo para introducir fragmentos de otros textos; documentos completos como la Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, los derechos del niño, entre otros; biografías; cartas y particularidades como el testamento de Bolívar.

Ilustraciones, recuadros e imágenes

Para el caso del texto “*Historia socioeconómica de Colombia*” todas las imágenes que presentaba se encontraban en blanco y negro o en tonos sepias, la mayoría de ellas fotografías⁴⁰⁹ y esquemas⁴¹⁰ que cumplían principalmente dos funciones:

⁴⁰⁹ “Las fotografías [...] son las reproducciones del referente que tienen el más alto grado de realismo, son también las más atractivas, como lo muestra el uso que se hace en el mundo de la publicidad.” ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria... Op. Cit.

⁴¹⁰ “Los esquemas tienen como característica la de modificar la realidad para hacerla más concreta, más accesible. La esquematización lleva los objetos a las formas geométricas elementales; los elementos que

ejemplo e información; en el primer caso la imagen se encargaba de dar un ejemplo sin ser decorativa, produciendo así una parafrase del texto y funcionando como referente cultural⁴¹¹. La función de información, tiene como aspectos más importantes la claridad y la legibilidad, por ello se privilegia el dibujo, convirtiéndose en una imagen autónoma en relación al texto que completa o explicita⁴¹².

En el caso de las fotografías se presentaba por ejemplo, una de la Academia Colombiana de Historia (Casa) cuando se trataba el tema de la historiografía positivista; se presentaban diferentes fotografías de estatuas de las culturas precolombinas cuando se hablaba de cada una de ellas. Así mismo en los esquemas se encontraban tanto mapas que ubicaban espacialmente yacimientos arqueológicos, rutas de las campañas libertadoras, divisiones territoriales, entre otros; también se presentaban cuadros de resumen, cuantías de producción, porcentajes de productos de exportación, censos, listas de presidentes, entre otros⁴¹³.

En el caso de "*Historia de Colombia*"⁴¹⁴ predominaban los dibujos⁴¹⁵, en segundo lugar las fotografías y más escasamente los esquemas. En este caso no solo se quedaban en el nivel del ejemplo y la información, sino que algunas cumplían una

componen el esquema pueden ser una imitación analógica y estilizada de un objeto o las equivalencias simbólicas aisladas de todo contexto realista. El esquema permite visualizar los datos abstractos por medio de pirámides de edades, crecimiento económico, mapas, histogramas, diagramas [...]. El esquema pone en evidencia la estructura y las relaciones lógicas; apunta a la universalidad y hace accesible un buen número de nociones complejas a través de representaciones analógicas o metafóricas" *Ibíd.*

⁴¹¹ *Ibíd.*

⁴¹² *Ibíd.*

⁴¹³ Ver Anexo.

⁴¹⁴ Hay que tener en cuenta que a diferencia de los otros dos textos las diferentes imágenes no estuvieron a cargo, ni coordinadas por los autores, sino que se trató de un trabajo exclusivo de la editorial.

⁴¹⁵ "Los dibujos. Pueden aparecer más fieles a la realidad, en la medida en que evacuan elementos no pertinentes y subrayan los aspectos esenciales que permiten la identificación. En los dibujos la lectura sería entonces más clara y apunta a la generalidad; mientras que la fotografía muestra un ejemplo preciso." *Ibíd.*

función de reflexión, es decir que aparecían acompañadas de una leyenda interrogativa o de un cuestionario. Es el caso de algunas caricaturas, por ejemplo una de Kekar, en donde una mujer de clase alta le comentaba a otra “DEFINITIVAMENTE ESTE PAÍS ESTÁ MUY BIEN; PEOR ESTABAN EN MESOPOTAMIA DESPUÉS DEL DILUVIO.”⁴¹⁶ Por otro lado, es importante aclarar que en el caso de las fotografías lo que predominaba a lo largo del texto eran los retratos de diferentes personajes, también es de destacar la fotografía de la portada con el palacio de justicia en llamas; y en el caso de los esquemas, estos únicamente se presentaban con el uso de mapas. También es notable que en el caso de la segunda edición predominaba el uso de caricaturas que hacía de la mayoría de los retratos algo menos rígido y a su vez generaba posibilidades de reflexión.⁴¹⁷

El texto “*Nuestra Historia*” sobresale en la medida en que gran parte del mismo estaba compuesto por imágenes a color, entre las que predominaba el dibujo específicamente las caricaturas que cumplían una función de reflexión al generar mensajes críticos que generaban cuestionamientos en el lector a cerca de la situación que se presentaba; esto se manifestaba desde la misma portada del libro en donde aparecía una caricatura de hombres en mulas que transitaban por caminos de herradura, generando la impresión de que se trataba de una imagen de arrieros del siglo XIX, sin embargo al dar una mirada detallada se podía ver el paso por los aires de un moderno avión; dando a entender que en la actualidad se seguían presentando los mismos problemas del siglo anterior. De aquí en adelante antes de cada unidad se presentaba una caricatura que ocupaba una hoja completa acompañada de una frase que introducía el tema de la misma. Las caricaturas se mantenían a lo largo del texto⁴¹⁸ con su intención reflexiva, por ejemplo al hablar de la independencia de Haití aparecía un hombre negro que

⁴¹⁶ KALMANOVITZ, Salomón. DUZÁN, Silvia... Op. Cit. P. 157.

⁴¹⁷ Ver Anexo

⁴¹⁸ Ver Anexo

rompía la cadena de sus manos y con la misma apretaba por el cuello a un europeo que se encontraba arrodillado con un látigo en la mano y en posición de súplica.⁴¹⁹ Otro ejemplo se daba con el encarcelamiento de Nariño por la traducción de los Derechos del Hombre donde se presentaba una caricatura de Nariño vestido con un overol y una antigua imprenta de donde salía una papel con las palabras: “LIBERTAD IGUALDAD Y SOBERANÍA”, mientras Nariño decía: “ojalá a los jóvenes de próximas generaciones no los condenen por estas ideas”⁴²⁰. En menor medida también se presentaban fotografías entre las que se destacaba la del autor Rodolfo Ramón de Roux al inicio del texto, con lo que se pretendía acercar el estudiante al autor; se registraban también pinturas y esquemas específicamente mapas.⁴²¹

Actividades evaluativas

Es importante resaltar el papel de las actividades en este trabajo, pues a través de ellas se puede conocer la posición de los autores en cuanto a qué consideraban debía recordarse; de esta manera al revisar el manual de Carlos Mora y Margarita Peña, se pueden observar *Actividades* al final de cada capítulo es decir veintiocho en total, teniendo en cuenta el apéndice. En ellas, sobresalían los ejercicios de definición de palabras, elaboración de mapas con división política, establecimiento de comparaciones, cuadros sinópticos y resúmenes de los temas vistos; así mismo todas incluían una sección de preguntas que se respondían con la información del mismo capítulo y que abarcaban cada uno de los temas vistos. Dentro de estas Actividades la parte que salía a relucir, pero que no aparecía en todas las secciones era el Trabajo en grupo, donde en algunos casos se invitaba a leer otros textos buscando aplicar lo expuesto en el manual; por ejemplo cuando se trataba la historiografía colombiana se planteaba leer un texto de la época y

⁴¹⁹ ROUX, Roldolfo Ramón de... Op. Cit. P. 11

⁴²⁰ Íbid. P. 14

⁴²¹ Ver Anexo

ubicarlo dentro de las corrientes mencionadas a partir de sus características. Se buscaba también realizar discusiones en grupo en las que se relacionaran problemáticas del pasado con la situación del momento. Se recomendaba además la visita a los museos o iglesias de tipo colonial con la intención de que el estudiante apreciara el arte de estos lugares, acercando así el contenido del contexto con la realidad circundante; se sugerían también las lecturas de obras literarias en las que se pudiera conocer acerca de las costumbres y valores de las diferentes épocas; y finalmente las dos actividades más sobresalientes se planteaban finalizando el texto, la primera buscaba analizar desde la opinión del estudiante posibilidades para la resolución de la problemática indígena de ese momento; la segunda, preguntaba al estudiante la opinión que le merecía la política del momento y específicamente sobre el desempeño del presidente; actividades que brindaban al estudiante la posibilidad de pensar más allá del manual, a la vez que podían hacerle entender al estudiante que su pensamiento y opinión eran importantes.

Con el termino *Autoevaluación* aparecía esta sección en el texto Historia de Colombia, lo que inmediatamente sentaba la idea que se trataba de una situación personal; esta sección aparecía al final de cada una de las diez y seis unidades a través de preguntas o actividades de nombrar, describir, señalar y ordenar los antecedentes de un hecho, establecer características, semejanzas y diferencias, determinar como falsas o verdaderas algunas frases del manual y mencionar las causas y consecuencias de determinados hechos; todo esto se resolvía a través del contenido de cada unidad, sin embargo hay que resaltar que la mayoría de las preguntas tenían que ver con los fenómenos económicos, situación que se explica por la marcada interpretación económica presentada en el manual. No obstante, se registraba una actividad finalizando el texto en la que se le preguntaba al estudiante su opinión acerca de lo que podía necesitarse para conseguir la paz nacional, relevando así el papel del estudiante.

En el caso de Roux el manual presentaba la sección llamada *Hoja del lector* para cada una de las tres unidades y a su vez se dividía por el número de capítulos de cada unidad; en ellas se presentaban juegos como crucipalabras con preguntas acerca del contenido del texto, que además exhibían las respuestas al final de la hoja; por este mismo estilo aparecían crucisilabas, ordenamiento de letras para encontrar palabras e identificación de fechas con sucesos.

Sin embargo, es importante resaltar las secciones llamadas: *Debate*, *Sociodrama* e *Investigación* con las que se traspasaba el plano del contenido del texto como tal. Por ejemplo para la primera unidad se pedía al estudiante leer “Qué es la ilustración” de Kant y a partir de ello opinar sobre la necesidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro, argumentando además si esto era posible. De esta manera, es notorio que Roux no buscaba hacer énfasis en los contenidos como tal, sino que pasaba a un plano en el que el estudiante debía pensar en sí mismo, su futuro y su independencia. Pues dentro de esta misma actividad, explicaba que este debate brindaría la posibilidad a distintas posiciones y con ello a reflexionar sobre la necesidad de la tolerancia y el diálogo civilizado, para terminar con la pregunta: “¿Por qué cuando alguien tiene sus opiniones personales y trata de explicarse el por qué de las cosas fácilmente es considerado como “rebelde”, “persona peligrosa”?...”⁴²² Dentro de la misma unidad se planteaba un debate sobre los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de manera que después de leídos los estudiantes opinaran sobre si estos derechos se cumplían en el país y cómo podían ellos participar para que se cumplieran. Así de Roux no se concentraba específicamente en que el estudiante aprendiera de memoria lo leído, sino que utilizaba los diferentes temas para invitar a la reflexión y participación en el presente.

⁴²² ROUX, Rodolfo Ramón de... Op. Cit. P. 49

3.3 DESARROLLO DE LA CONCEPCIÓN DE HISTORIA EN CADA TEXTO

Carlos Mora y Margarita Peña en su texto *“Historia socioeconómica de Colombia”* propenden por una historia con información organizada según una interpretación social y económica, de manera que la historia es presentada a través de la evolución de la economía y la sociedad y otros aspectos de la vida nacional vinculados a ella; sin embargo, ello no indica que se trate de una historia excluyente, pues según los autores resulta indispensable un complemento científico, político y cultural, entendiendo que *“La realidad social es algo que no se puede dividir y que debe comprenderse integralmente; de allí que la obra se refiera a la vida política y social, al desarrollo de las ideas, a la evolución demográfica y a las expresiones artísticas en Colombia, a lo largo de su historia.”*⁴²³

Teniendo en cuenta lo anterior se puede entender como uno de los objetivos de Carlos Mora y de Margarita Peña con su texto, el presentar una visión general de cada época con intención de que no sea memorizada, por lo cual el libro resulta un poco extenso.

La historia desde el punto de vista pedagógico para los autores, en primer lugar, como se mencionó líneas atrás, no debía ser memorizada, sino que por el contrario, con la información que recibía el estudiante este debía quedar en la capacidad de explicar las características de cada periodo, relacionando conceptos y hechos tanto económicos como políticos, sociales, locales, nacionales o

⁴²³ MORA, Carlos, PEÑA, Margarita... Op. Cit. Prólogo.

internacionales. De esta forma aparecían las actividades para lograr este objetivo, para ir desarrollando dichas capacidades y que además pudieran ser tratadas a conveniencia del docente o del estudiante. *“Las actividades que aparecen al final de cada tema apuntan a ello, como un medio para recapitular o como un punto de partida para abordar los contenidos.”*⁴²⁴

Dentro de lo que los autores consideraban como recursos didácticos, además de las mencionadas actividades, se contaba con ilustraciones, mapas, gráficas y fotografías en cada uno de los periodos y tenían la clara intención de que el estudiante lograra visualizar en la medida de sus posibilidades la manera en que había evolucionado el país en cuanto a la cultura nacional, es decir, a través de la vivienda, la alimentación, el vestuario, las condiciones de trabajo, los medios de transporte y comunicación y la expresión artística.

En cuanto a la bibliografía, los autores reconocían un esfuerzo por presentar una información amplia, que como se puede constatar resultaba bastante completa y se encontraba organizada temáticamente por periodos históricos, con lo cual cabía la posibilidad de que se cumpliera con la intención de los autores, y es que estudiantes y profesores tuvieran la posibilidad de profundizar al estudiar algunos aspectos de su interés.

De esta forma se puede sintetizar aunque muy someramente la comprensión de los autores en cuanto a la historia desde una mirada pedagógica:

⁴²⁴ *Ibíd*em

*“Finalmente, queremos señalar, de manera muy especial, la necesidad de hacer del estudio de la historia una actividad que integre las diversas aptitudes y habilidades del alumno y no únicamente aquellas relacionadas con la memorización. Además de la lectura activa, debe estimularse al estudiante para que sintetice, discuta y relacione entre sí no sólo los acontecimientos del pasado, sino estos con la realidad actual de la cual él forma parte, no como espectador sino como elemento activo para su transformación.”*⁴²⁵

En cuanto a la Historia en general, en su introducción Carlos Mora y Margarita Peña, presentaban en su texto las fuentes del investigador, y daban ejemplos tanto de las primarias como de las secundarias, explicando que estas debían ser usadas sin importar la orientación ideológica del investigador; así mismo planteaban un recorrido por la historiografía colombiana, que según ellos comenzaba con la llegada de los europeos, pues argumentaban que no era posible antes de esto debido a que los indígenas del territorio no escribían.⁴²⁶

Según los autores para el siglo XVII y XVIII no se encontraban ejemplos como las crónicas del periodo anterior, por lo que los historiadores habían tenido que hacer uso de otras fuentes como los informes oficiales; periodo que se prolongaba hasta la independencia donde afirmaban que surgió un interés por la historia, puesto que muchos de sus personajes escribieron memorias que permitieron la creación de “obras de mayor alcance”.⁴²⁷

⁴²⁵ *Ibíd.*

⁴²⁶ *Ibíd.* P. 1.

⁴²⁷ *Ibíd.* P. 2.

Para el siglo XX, los autores dividieron la historiografía por corrientes, en primer lugar aparecía la *historiografía nacionalista o romántica*, que se expuso de una forma crítica y al parecer contraria a la propuesta por Carlos Mora y Margarita Peña, según ellos esta corriente estaba caracterizada por: narrar detalladamente los hechos, estimular el patriotismo, idealizar los personajes como hacedores de la historia, énfasis en los acontecimientos de carácter político-militar y las biografías, y además con una historia localista que destacaba acontecimientos sin contextualizarlos⁴²⁸. Ésta tendencia dominó la historiografía colombiana en el siglo XIX hasta principios del siglo XX, y un ejemplo importante de ella fue la “Historia de Colombia” de José María Henao y Gerardo Arrubla, que resultó elegido texto oficial para la enseñanza de la historia y publicado en 1910; y según los autores sirvió como modelo para la mayoría de los manuales escolares que se elaboraron después de su publicación. De esta forma se puede entender la obra de Carlos Mora y Margarita Peña desde su propia concepción como una fuerte oposición al texto de Henao y Arrubla y en general a la mayoría de manuales que surgieron debido a este.

Otra corriente presentada es la *histórica positivista* devenida de Europa de las últimas décadas del siglo XIX como reacción a la historiografía nacionalista romántica. Es mostrada como una corriente que no era apoyada por los autores, pero criticada más sutilmente que la anterior, tal vez debido a que ella implicaba a la Academia colombiana de historia. Los autores la caracterizan por: uso de métodos rigurosos, descripción objetiva del pasado, daba vital importancia a los documentos e importancia a la crítica de fuentes primarias. Para esta corriente “El oficio de historiador consiste en averiguar los hechos, valiéndose de documentos veraces, y escribirlos en forma organizada, sin que intervengan las opiniones personales. El historiador debe expresar los hechos con absoluta objetividad.”⁴²⁹

⁴²⁸ *Ibíd.* P. 2 – 3.

⁴²⁹ *Ibíd.* P. 3.

Como ejemplo de esta corriente aparecía la Academia Colombiana de Historia creada en 1928 y su obra “Historia extensa de Colombia”, y su publicación “Boletín de Historia y Antigüedades”.

Dentro de esta división de corrientes para el periodo 1955 – 1965 se hablaba de *nuevos enfoques* que “intentaron hacer una historia que superara el enfoque tradicional”, con esta afirmación los autores lanzaban un duro golpe a las corrientes anteriores y manifestaban su oposición en contra de las mismas, mientras que elogiaban en cierta medida esta corriente aunque la consideraban sólo un intento; entre sus características se enunciaban: los trabajos de historia social y económica, el desmitificar a los héroes presentándolos como seres corrientes y los nuevos enfoques al periodo de independencia. Como sus representantes aparecían Otto Morales Benítez con “Muchedumbres y Banderas”, Indalecio Liévano Aguirre con “Los grandes conflictos económicos y sociales de nuestra historia”, entre otros representantes como Mauro Torres, Antonio Martínez Zuleica, Abelardo Forero Benavides, Arturo Abella y Mario Perico Ramírez.

Aparecía luego el *enfoque marxista*, que al igual que el anterior va a ser explicado con muchas virtudes en tanto que es contrario a las dos primeras corrientes, sin embargo no resultaba el predilecto por los autores. Pues, según Mora y Peña, el enfoque marxista concebía la historia como:

“un proceso dinámico a lo largo del cual la humanidad ha pasado por una serie de modos de producción. En este proceso siempre se ha presentado lucha de clases o contradicción entre explotados y explotadores (...) Según esta corriente el historiador no puede limitarse a la objetividad del documento, sino que tiene que tomar

*una posición al investigar los factores económicos y los antagonismos de clase, en una visión de conjunto dentro de cada época.*⁴³⁰

Dentro de las características del enfoque marxista se enumeraban temas que antes no se habían estudiado tales como: el problema agrario, el surgimiento de la burguesía, la lucha de clases, la industrialización, el sindicalismo, el problema indígena y la dependencia. Dentro de los ejemplos de este enfoque se encontraba el pionero para 1930 “Los inconformes” de Ignacio Torres Giraldo, seguido de “Economía y cultura en la Historia de Colombia” de Luis Eduardo Nieto Arteta en 1942, y “De los Chibchas a la Colonia y a la República” de Guillermo Hernández Rodríguez en 1949.

Finalmente se encontraba la “Nueva Historia de Colombia”, dentro de la cual parece se inscribían los autores, pues se entendía como la que brindaba mayores posibilidades y a ella no se hace ninguna crítica, todo lo cual se puede ver desde la primera oración: “Es una concepción distinta del trabajo historiográfico”. Pues según Carlos Mora y Margarita Peña “La Nueva historia de Colombia hace análisis históricos a través de las estructuras y ciclos coyunturales de duración variable; ve el pasado en su totalidad. El papel del historiador es interpretar el pasado, superando la simple descripción de los hechos.”⁴³¹ Ésta corriente se caracterizaba por: analizar el desarrollo histórico, uso de métodos científicos, recurrir a las demás ciencias sociales, estaba influenciada por la escuela francesa de Annales y sus representantes eran historiadores de carrera, economistas y sociólogos. Entre sus representantes aparecía como pionero Luis Ospina Vásquez con “Industria y

⁴³⁰ *Ibíd.*

⁴³¹ *Ibíd.* P. 3 – 4.

protección en Colombia” en 1955, y su principal aporte según Mora y Peña, se encontraba en el “Manual de historia de Colombia” publicado por Colcultura.

Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán concebían una historia que debía interesar personalmente al estudiante, desde el punto de vista de las raíces, los antecedentes y los problemas que se dieron; de esta forma comenzaba por tratar temas cotidianos con una explicación en el pasado, tales como la lengua, la religión, el mestizaje y la nación; de esta última consideraban que se trataba de *“un pueblo unificado que dirige su propio destino, formado por hombres iguales, que esperan y quieren la abundancia y la libertad.”*⁴³²

Planteaban la historia como *“el movimiento de todo un sistema económico-social a través del tiempo. Los hombres, los individuos, actúan dentro de las limitaciones económico-sociales de una época y son más importantes los cambios y mutaciones del sistema que los atributos personales de los dirigentes de la historia.”*⁴³³ Teniendo en cuenta lo anterior los autores se proponían mostrar a los individuos como seres normales enfrentados a dificultades que los hacen actuar de diferentes maneras; con ello a su vez se mostraban en oposición a la llamada historia tradicional en la que resaltaba la figura del héroe.

Según Kalmanovitz y Duzán el texto que presentaban planteaba una historia crítica, que surgía de los problemas de la sociedad colombiana, como la problemática agraria, el desempleo, los bajos salarios, y la acumulación de capital en pocas manos, sin que todo ello negara las bondades que se habían podido vivir, es decir,

⁴³² KALMANOVITZ, Salomón. DUZÁN, Silvia... Op. Cit. P. 6.

⁴³³ *Ibíd.* P. 5.

“Nuestra historia, al igual que la de muchos pueblos que llegaron tarde al capitalismo y que se desarrolló bajo condiciones de dominación de las grandes potencias, no ha sido amable. (...) Aún así, detrás de los conflictos, las guerras o los grandes problemas sociales que siempre padecemos hay un afán de libertad y progreso en muchos individuos que también pretendemos destacar. Con todo, queremos insistir en que lo crítico no quita lo sustantivo.”⁴³⁴

Así mismo, los autores, planteaban la utilidad de la historia en tanto que ésta permitía explicar el presente de un pueblo y las posibles limitaciones que tendría en el futuro, fuera de ella y más específicamente de las ciencias sociales quedaba el elogiar a individuos y clases, ya que a lo que se debía llegar es a comprender sus leyes de desarrollo.

En cuanto al punto de vista pedagógico, Kalmanovitz y Duzán aclaraban que la pedagogía no quería decir y ni siquiera hacía referencia a la memorización de innumerables hechos desvinculados unos de otros; pues por el contrario lo que se quería era que el estudiante comprendiera los cambios que había suscitado el tiempo en la sociedad y que se reconociera como miembro de ella, para que comprendiera que sus problemas lo podían afectar. De esta forma se convertía en un objetivo de los autores el despertar en los estudiantes *“un afán de búsqueda, investigación y lectura”* sumado a una idea general pero vital, y era la comprensión de que se vivía dentro de un sistema social en movimiento, lo que se podía facilitar

⁴³⁴ *Ibíd.*

a través del uso de comparaciones con otras disciplinas como la biología, puesto que:

“En sus inicios, tanto la economía como la historia tomaron mucho de la biología: células que conforman un organismo, desarrollo del mismo a través del tiempo, reproducción y retroalimentación del organismo, mutaciones de largo plazo, etc, que pueden ser útiles para definir un organismo social, su conformación celular y sus leyes de desarrollo y evolución en el tiempo.”⁴³⁵

De esta forma los autores sugerían un trabajo a través de lecturas sencillas y actividades de investigación que ayudaran en el desarrollo del lenguaje y en la lógica de las ciencias sociales, todo lo cual debía contribuir al desarrollo de la capacidad intelectual de los estudiantes, sumado al trabajo individual en casa y en la biblioteca.

En el texto se invitaba al estudiante a mirar el pasado para observar el curso tomado por el país hasta llegar a la actualidad, con la intención de que también pudiera ver lo que podía ser en el futuro, es decir, sus problemas y sus posibilidades. Para ello no era necesaria la memorización de fechas, ni de datos desvinculados, sino entender, razonar e investigar los procesos sociales por los que había atravesado el país; se debía interesar y por ende averiguar por la historia que vivieron los padres y abuelos; pues resultaba muy importante el desarrollar una gran capacidad de lectura que le permitiera conocer por sí solo.

⁴³⁵ *Ibíd.*

El texto de Rodolfo Ramón de Roux "*Nuestra historia*" comenzaba por introducir la noción del hombre como un ser histórico, con memoria, con nombre, con familia, con amigos, con obligaciones, y con gustos entre otras cosas; es decir con pasado, un pasado que hace posible al ser y a las sociedades, pues según Roux "*También los grupos viven de su pasado y su pasado vive en ellos (aunque no lo sepan)*"⁴³⁶. De esta forma Roux atribuía una necesidad muy importante a la nación y era la de la memoria, sin la cual resultaba imposible el futuro, pues repetiría sus errores, y según el autor, "*quien tropieza dos veces en la misma piedra merece romperse las piernas*"⁴³⁷.

Así desde el punto de vista pedagógico Roux realizaba una dura crítica a la enseñanza de la historia y su modelo historiográfico, ya que según el autor era un modelo que no ofrecía las posibilidades cognoscitivas necesarias para poder comprender los hechos; y ello se debía a que no se analizaban los procesos históricos con sus diversas interrelaciones y los diferentes actores sociales que intervenían en ellos; resultando de ello una historia que no explicaba, donde los hechos históricos aparecían como resultado de los sentimientos, deseos, decisiones y acciones de grandes personajes militares y políticos; pues no se mostraba que dichos procesos surgían en un contexto que los permitía y les daba continuidad, pues solía evitarse la explicación de "*las circunstancias en las que actuaron estos grandes personajes; los intereses que los movían; cómo, con quién y para quién gobernaron; cuáles eran los procesos históricos y las estructuras sociales de las que estos grandes personajes eran una expresión.*"⁴³⁸ De manera que al entender la historia como el producto de las acciones de grandes personajes lo más probable era que se generara una visión del mundo como obra de individuos superiores y extraños al resto de la sociedad, convirtiendo a los demás en simples espectadores de las obras de otros.

⁴³⁶ ROUX, Rodolfo Ramón de... Op. Cit. P. 2.

⁴³⁷ *Ibíd.*

⁴³⁸ *Ibíd.* P. 3.

Así el héroe era presentado como el eje central en la enseñanza de la historia, se trataba según Roux de una historia escrita desde los campos de batalla y desde el palacio presidencial, con grandes personajes convertidos en motores de la historia, con dos características muy importantes: blancos y masculinos, y sumado a ello siempre acompañados de una descripción verbal y gráfica llena de fuerza, poder, casta, nobleza, hidalguía, elegancia y coraje, y según Roux: *“al desvirtuarse el perfil humano y real de estas personalidades mitificadas, es difícil que cumplan con su pretendido papel de modelos patrióticos, pues se tornan inimitables.”*⁴³⁹ Además nunca se presentaba nada sobre su pensamiento, ni se referenciaban documentos históricos mediante los cuales el estudiante pudiera vislumbrar directamente la cultura, los anhelos, las dificultades y preocupaciones de unos hombres y de una época para irse introduciendo en el análisis documental.

Roux criticaba también lo que él llamaba una religión patriótica, pues ella mostraba unos héroes que dividían la historia y que salvaban los pueblos y fundaban naciones y conseguían la libertad, convirtiéndose no sólo en fundadores de la patria, sino en arquetipos a los que era necesario volver para seguir un buen camino. Sumado a la exaltación de los héroes, estaba la exclusión del resto de los actores sociales, tanto indios, como negros, mujeres, obreros, campesinos, etc.; los cuales sólo eran mencionados para resaltar las acciones de algún ilustre personaje. “El “pueblo”, en sus escasas menciones, aparecía como una masa informe, sin rostro y, a veces asociado a la imagen de turbamulta.”⁴⁴⁰

⁴³⁹ *Ibíd.*

⁴⁴⁰ *Ibíd.*

Sumado a lo anterior este modelo daba vital importancia a la memoria, resultaba necesaria la memorización de una cantidad de nombres, batallas, fechas, hazañas de héroes militares y realizaciones de los presidentes de la República, datos todos sin relación entre si, ni con el presente. Todo lo cual iba en contra del desarrollo de una capacidad de reflexión crítica sobre el acontecer histórico.

La historia para Roux debía ser entendida más allá de lo político-militar con aspectos económicos y culturales; con protagonistas no sólo de la elite gobernante, sino con el resto de actores sociales; una historia que articulara el pasado con el presente y que desde el punto de vista pedagógico ofreciera elementos al estudiante para que desarrollara una actitud crítica y creativa frente al mundo que lo rodeaba; todo ello sin que se volviera aburrida o pesada, por lo cual Roux proponía en su texto títulos sugerentes llenos de anécdotas y refranes

“Ciertamente en el libro hay muchos nombres y fechas, pero no es mi intención que el muchacho se indigeste aprendiéndoselos todos de memoria. Lo importante es que reflexione y trate de comprender los acontecimientos históricos. Más que la transmisión de infinidad de datos que nos pueden parecer importantes a los adultos (pero que el muchacho de 10 u 11 años pronto olvidará) me parece que en primaria lo importante es favorecer en el alumno el aprendizaje del espíritu histórico”⁴⁴¹

Espíritu histórico que se refería a la referencia al pasado para comprender una situación del presente; sumado a ello aparecía la necesidad de iniciar al estudiante en el método del historiador a través del desarrollo del espíritu crítico; búsqueda

⁴⁴¹ Ibídem.

de indicios; elaboración y verificación de hipótesis sencillas y la aptitud para manejar una información (investigación, clasificación y análisis de documentos; utilización de un diccionario o de un fichero; lectura de mapas, gráficos, cuadros cronológicos, etc.

De esta forma Roux planteaba la utilidad de la historia en tanto que permitía comprender y hacer comprender, mostrando al individuo que formaba parte de un todo que lo trascendía, que continuaba en el presente y que otros continuarían en el futuro; lo que generaba a su vez una conciencia histórica, al superarse el yo individualista, al reconocer el otro y sus diferencias, haciendo palpar la propia realidad y cuestionando los prejuicios; todo lo anterior, según el autor, convertía a la historia en una maestra de la tolerancia y el respeto.

CONCLUSIONES

Los fines del Ministerio de Educación nacional apuntaban a una formación integral, teniendo en cuenta el individuo, la familia y la sociedad, y la mejor relación entre los mismos; para lo cual el currículo debía centrar el proceso educativo en el estudiante permitiendo así su desarrollo; así mismo se debía mantener el equilibrio entre la teoría y la práctica y estudiar los problemas sociales del momento.

Los programas curriculares aparecían para superar las inconsistencias de los Decretos 1710 de 1963 y 080 de 1974 en lo referente a la falta de continuidad entre básica primaria y básica secundaria, entre otras deficiencias; puesto que la renovación curricular había sido sometida a un proceso de aplicación piloto durante varios años, en la cual participaron veinte entidades territoriales; todo lo cual permitió introducir ajustes en el diseño gracias a las observaciones, sugerencias y críticas recogidas por los centros experimentales piloto. La renovación era fundamentada entonces en principios de orden filosófico, epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico, que tenían la intención de educar al alumno en y para la vida, teniendo como eje organizativo del currículo al alumno situado histórica y socialmente.⁴⁴²

En cuanto a la metodología, el programa proponía desarrollar las áreas de manera integrada y en forma interdisciplinaria, con la intención de respetar la percepción globalizante del niño y tomando como partida las experiencias del mismo, de manera que *“las actividades sugeridas se han concebido como un medio para*

⁴⁴²Programas curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986. p. 2.

*adquirir nuevos conocimientos y para alcanzar las destrezas, actitudes y valores que le permitan al educando avanzar a niveles mayores de madurez en sus diversas dimensiones humanas.*⁴⁴³

El programa para quinto grado de ciencias sociales había sido elaborado y asesorado por reconocidos autores tales como: Gonzalo Hernández de Alba, Fernán González, Jaime Jaramillo Uribe, Javier Ocampo, Rodrigo Parra Sandoval y José Antonio Ocampo. El programa partía de la organización política-institucional y económica del pasado colombiano con el fin de dar a comprender a los estudiantes las principales normas que guiaban la vida política en la modernidad, así como la historia de la nación desde la Independencia y la creación del Estado y lo problemático de estas. Se pasaba así de los programas de los grados anteriores en donde se había visto a Colombia como un país de regiones con elementos que permitían definir la nacionalidad, para comprender los principales acontecimientos que frenaron o impulsaron el proceso de formación de la República de Colombia. Con ello se buscaba entender un proceso de integración nacional y social con una larga historia no exenta de conflictos y desigualdades, obedeciendo a un proceso histórico iniciado con los primeros asentamientos indígenas, continuado con el proceso de conquista hispánica y resuelto en la vida republicana de los siglos XIX y XX.

Por otro lado, se buscaba resaltar que el proceso de integración colombiano aún no había concluido, pues se trataba de un país de regiones muy diferenciadas, lo que se manifestaba en las costumbres, estilos de vida y variado folclor y que aún a pesar de las diferencias, se pertenecía a una sola nación, con símbolos, instituciones políticas, idioma español, religión católica y la conciencia de un proceso histórico común. Sin embargo, las diferencias del desarrollo regional,

⁴⁴³Ibíd. p. 3.

ubicaban la mirada en la descentralización administrativa y económica, mostrando así un cambio de enfoque que atendía tanto a las preocupaciones del momento, como a los postulados de la escuela francesa de los Anales de no asumir la nación como un todo integrado.⁴⁴⁴ Además, se pretendía mostrar las ciencias sociales como algo vivo, evitando la memorización; por lo que los contenidos se presentaban a través de una metodología activa de investigación y descubrimiento, para comprender el quehacer de la historia, al preguntar desde el presente por el pasado.⁴⁴⁵

Sin embargo estos programas no tuvieron la misma incidencia en los tres manuales, pues en el caso de “*Historia de Colombia*” únicamente se tuvo en cuenta lo que de ellos manifestó la editorial, mientras que en “*Nuestra Historia*” los programas estructuraron en gran parte el desarrollo del texto, debido a la cercanía de Roux con el Ministerio en ese momento.

En cuanto a la polémica, se puede entender que la discusión era entre dos visiones de la historia de Colombia; por un lado, la tendencia historiográfica impulsada por la Academia Colombiana de Historia, que enfatizaba en una historia compuesta de grandes acontecimientos y hecha por grandes personajes, una historia épica y ejemplarizante donde los hechos estaban desconectados entre sí; por el otro lado se expresaba una nueva concepción historiográfica, que era recogida por los manuales al interesarse por reconstruir una historia de procesos con diferente duración.

⁴⁴⁴Ibíd. p. 48.

⁴⁴⁵Ibíd.

Ello, gracias a la aparición en Colombia de una nueva generación de científicos sociales con formación profesional y universitaria, cuyas investigaciones significaban una renovación del conocimiento de la historia nacional. A esta generación pertenecían los cinco autores (ninguno historiador), que pretendieron escribir una historia con énfasis en lo social, económico y cultural. Estos autores, además, se caracterizaron por una posición de izquierda más marcada en unos que en otros, aunque ello no determinó que las críticas fueran iguales para todos; como en el caso de "*Historia socioeconómica de Colombia*" que ni siquiera llega a ser mencionado por la Academia Colombiana de Historia.

En relación a las representaciones que vehicularon estos manuales, se puede decir que el texto de Carlos Mora y Margarita Peña "*Historia Socioeconómica de Colombia*" se caracterizó por desarrollar de manera amplia los temas económicos, políticos, religiosos, sociales y artísticos; vinculando en su descripción todos los grupos sociales. De esta forma, la mayoría de fenómenos se explicaban en términos de antecedentes y consecuencias, y además se mantenía una periodización de la historia por administraciones presidenciales. De manera que, aunque se amplían los temas, en su mayor parte el texto no pasa de la descripción.

Sin embargo es importante aclarar los temas sobresalientes como en el caso de la figura de Bolívar que no se centra en las batallas sino en la importancia de la participación popular y como está era posible si los objetivos se identificaban con los intereses populares. Así mismo los autores hacen énfasis en los grupos indígenas y su problemática; para ello presentaron una evolución de la población indígena y los resguardos desde la conquista, para luego describir la situación en la que se hallaban en ese momento y cómo estaban distribuidos en el territorio colombiano. Lo que además de novedoso, marcaba claramente la intención de

que el estudiante tuviera en mente esta situación. Finalmente, en cuanto al apéndice, es importante aclarar que se pasa del plano descriptivo del texto a un ámbito un poco más analítico; en donde además sobresale la importancia que daban al petróleo, la industrialización, la importancia del café en la economía, la demografía y el urbanismo, el movimiento sindical y el movimiento campesino.

El manual "*Historia de Colombia*" de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán se enfocaba por su parte, en la explicación de los fenómenos desde la economía, planteando de esta manera una visión particular para la época de la historia de Colombia que debía enseñarse en los colegios. También es importante resaltar que desarrolla el concepto de Nación a lo largo del texto pero siempre desde una perspectiva económica. Sin embargo, la explicación parece quedarse corta en los temas políticos, sociales y sobre todo artísticos. En cuanto al lenguaje, aunque trata de definir varios conceptos, resulta complicado para un texto de noveno grado de bachillerato, sobre todo por la gran cantidad de términos económicos.

Por otro lado, el texto de Rodolfo Ramón de Roux resulta innovador en varios ámbitos, más si se tiene en cuenta que se trata de un manual escolar para quinto primaria, donde de manera ejemplar se presentaba la historia a través de procesos y no de hechos; de esta manera se ocupaba no sólo de lo económico, político y social, sino que se presentaba la importancia de las mentalidades, de las ideas en el desarrollo de los procesos. En cuanto a los temas, sobresalen aquí el papel de la mujer, la importancia de la educación, los movimientos sociales y lo que él llamaba la vida cultural; sin embargo no todos los temas se desarrollaban de manera amplia. Roux procuraba además utilizar un lenguaje coloquial y entre los aportes más sobresalientes de su texto está el uso de fragmentos y textos completos de la época con la intención de dar a conocer al estudiante la

perspectiva de los sujetos que vivieron el momento. Invitando además a conocer la historiografía escrita sobre Colombia.

Así mismo, el texto estaba lleno de posibilidades en la medida en que a lo largo de su desarrollo presentaba una constante relación de la problemática con la actualidad. Por ello, le pedía al estudiante que pensara libremente, que no memorizara, sino que buscara comprender a través de la historia de dónde venía y así reflexionara sobre el futuro para mejorar y no dejar de soñar. En cuanto a la estructura del texto, también se presentan cambios fundamentales en la medida en que rompía con el esquema de explicación por periodos presidenciales, aunque incluía algunas biografías pero más con la intención de mostrar los dirigentes como personas comunes y corrientes. Presentaba además la historia como algo inacabado al igual que la Nación, recalcándole al estudiante que formaba parte de ella.

Por lo que se refiere al espacio que se daba a cada uno de los temas, en el manual de "*Historia socioeconómica de Colombia*" resaltaba la importancia que se daba a la *Época Republicana*, separándose así de textos escolares anteriores que enfatizaban en la Conquista y la Colonia y que en este caso se presentaban en una sola de las partes; a ello se sumaba el espacio brindado a la época indígena que para este momento formaba parte de las ideas del Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, en el manual de "*Historia de Colombia*" sobresalía el espacio que se daba al tema arqueológico, mientras los otros temas ocupaban espacios bastante similares; y en "*Nuestra Historia*" resultaba notorio el esfuerzo del autor por dar el mismo espacio a lo que él consideraba tres grandes temas.

Se presentaban cambios desde el mismo nombre de los textos, que en el caso de Margarita Peña y Carlos Mora trataban con él de romper con la llamada historia tradicional y su énfasis en lo político-militar; por otro lado al llamar el manual "*Historia socioeconómica de Colombia*" planteaban su posición como miembros de la llamada Nueva Historia. En el texto de Kalmanovitz el nombre del libro se restringía al tema general "*Historia de Colombia*" y dentro de él los títulos presentaban la misma idea, por ejemplo: *La conquista*, *La colonia*, *La Independencia*, etc. Sin embargo es de resaltar el hecho de que los títulos que trataban los temas desde mediados del siglo XIX en adelante, eran presentados junto con diferentes fenómenos económicos.

Otra era la situación para el texto de Rodolfo Ramón de Roux que desde su mismo nombre, "*Nuestra Historia. Historia cercana*", buscaba la identificación del estudiante con el pasado de su nación y el presente. Así mismo los títulos, como *La libertad no se conquista con flores. La independencia*, se salía de lo tradicional e inmediatamente generaba un mensaje de necesidad de lucha para poder alcanzar libertades; los subtítulos también eran particulares pues parecían buscar a través de un lenguaje coloquial acercar el estudiante a los diferentes procesos históricos.

Otro punto tenía que ver con los elementos que acompañaban el texto como tal, en donde el manual "*Historia socioeconómica de Colombia*" presentaba todas las imágenes en blanco y negro o en tonos sepias, la mayoría de ellas fotografías y esquemas que cumplían principalmente las funciones de ejemplo e información. En el caso de "*Historia de Colombia*" predominaban los dibujos, en segundo lugar las fotografías y más escasamente los esquemas. En este caso no sólo se quedaban en el nivel del ejemplo y la información, sino que algunas cumplían una función de reflexión, como era el caso de las caricaturas. El texto "*Nuestra*

Historia” sobresale en la medida en que gran parte del mismo estaba compuesto por imágenes a color, entre las que predominaba el dibujo, específicamente las caricaturas que cumplían una función de reflexión al generar mensajes críticos que producían cuestionamientos en el lector a cerca de la situación que se presentaba.

Es importante resaltar el papel de las actividades en este trabajo, pues a través de ellas se puede conocer la posición de los autores en cuanto a qué consideraban debía recordarse; de esta manera al revisar el manual de Carlos Mora y Margarita Peña, se pueden observar *Actividades* al final de cada capítulo en las que sobresalían los ejercicios que se respondían con la información del mismo y que abarcaban cada uno de los temas vistos. Con el término *Autoevaluación* aparecía esta sección en el texto “*Historia de Colombia*”, lo que inmediatamente sentaba la idea que se trataba de una situación personal; eran actividades que se resolvían a través del contenido de cada unidad; destacándose aquí que la mayoría de las preguntas tenían que ver con los fenómenos económicos. En el caso de Roux el manual presentaba la sección llamada *Hoja del lector*, en ella se presentaban juegos que se desarrollaban con el contenido del manual. Sin embargo, es importante resaltar las secciones llamadas: *Debate*, *Sociodrama* e *Investigación*, con las que se traspasaba el plano del contenido del texto no buscando hacer énfasis en él, sino pasando a un plano en que el estudiante debía pensar en sí mismo, su futuro y su independencia. Además a diferencia de los textos anteriores, este manual presentaba varios espacios en blanco, de manera que el estudiante se encontraba frente a textos cortos en una sola columna. En general el texto estaba lleno de notas desde el principio donde se presentaba un fragmento novedoso llamado “*Conversación con el autor*”; allí aparecían preguntas sobre la enseñanza de la historia que de Roux contestaba.

Una característica muy importante que se vio reflejada en los tres manuales al plantear su propia concepción de la historia, radicaba en realizar una crítica amplia a la llamada historia tradicional en la que se encontraron algunas corrientes historiográficas como la nacionalista romántica o la historiografía positivista; las cuales van a ser repudiadas por centrar su atención en el héroe y en la patria como algo alejado de la realidad del individuo común, así mismo por tratarse exclusivamente de una historia militar y política llena de fechas, nombres y datos desconectados entre sí que debían ser aprendidos de memoria; características todas que según los autores habían encontrado en los textos escolares anteriores a ellos.

En contraposición a lo anterior los autores concebían una historia no sólo desde el punto de vista político sino también económico, social y cultural; en el que los hechos debían estar contextualizados y no ser producto de super-hombres sino de sociedades y entornos con tradiciones específicas; siendo afectados por situaciones tanto de orden nacional como internacional, y en la que participaran personas de todas las clases sociales cuyos nombres no debían ser aprendidos de memoria; y ésta resultaba una de las características más resaltadas por los cinco autores: el eliminar el aprendizaje a través de la memoria, para así generar procesos de reflexión que permitieran entender al ser como histórico, lleno de memoria, de pasado, de presente y con posibilidades de influir en su futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Fuente Oficial

LEYES

Ley 35 de mayo 17 de 1979.

Ley 14 de marzo 5 de 1979

Ley 31 de mayo 17 de 1979

Ley 40 de abril 21 de 1981

Ley 115 de febrero 8 de 1994 o Ley General de Educación.

DECRETOS

Decreto 239 de febrero 4 de 1983.

Decreto 020 de 1971 (enero 13). P. 53. En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974

Decreto 080 de 1974.

Decreto 080 de enero 22 de 1974. En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974.

Decreto 088 de 1976.

Decreto 1002 de abril 24 de 1984

Decreto 1264 de mayo 15 de 1981.

Decreto 1419 de 1978 (Julio 17). En: Renovación curricular. Legislación y Evaluación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986.

Decreto 1710 del 25 de julio de 1963. Programas de Enseñanza Primaria Comisión revisora de los programas de Enseñanza primaria. MEN, 1963.

Decreto 1962 de 1969 (20 de noviembre).

Decreto 1963 de 1969 (Noviembre 20). En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974.

Decreto 1985 de 1971 (junio 8)

Decreto 2082 de 1986

Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979.

Decreto 2371 de agosto 28 de 1981.

Decreto 259 de febrero 6 de 1981.

Decreto 3486 de diciembre de 9 de 1981.

Decreto 382 de febrero 21 de 1980.

Decreto 397 de abril 3 de 1981.

Decreto 499 de marzo 2 de 1981

Decreto 579 de marzo 16 de 1965-comisión de textos

RESOLUCIONES

Resolución 14133 de agosto 22 de 1985.

Resolución 17486 de noviembre 7 de 1984.

Resolución 17487 de noviembre 7 de 1984.

Resolución 2308 de 1971 (Junio 3)

Resolución 2332 de 1974 (5 de abril). En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974.

Resolución 2516 de 1974 (17 de Abril). En: Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974.

Resolución 277 de 1975 (Febrero 4). Duplicado Ministerio de Educación. Archivo Ministerio de Educación Nacional.

PLANES DE DESARROLLO

Gobierno Julio César Turbay Ayala: "Plan de Integración Nacional" 1979-1982.

Gobierno Belisario Betancur: "Cambio con Equidad" 1983-1986.

MEN – ICOLPE

Disposiciones oficiales: para los escolares para la enseñanza primaria y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974.

ICOLPE. El concepto de la educación básica en algunos países. Serie Divulgación No 1. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1972.

ICOLPE. El texto escolar. Serie Divulgación No 5. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1974

La planeación educativa en Colombia 1950 – 1986. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986. p.38 – 39.

Ministerio de Educación Nacional. Oficina sectorial de planeación educativa. La planeación educativa en Colombia. 1950 – 1986. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986.

Ministerio de Educación Nacional. Un siglo de educación en Colombia. 1886 – 1986. Conmemoración de los treinta años de la creación de la oficina de planeamiento educativo. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1988.

Ministerio de Educación Nacional. Revista Educar. Órgano informativo del ministerio de educación nacional división de documentación e información educativa. Junio, 1977.

Ministerio de Educación Nacional. Política educativa nacional. Reforma educativa 1976. Serie del educador No 5. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1976.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto numero 080 de enero 22 de 1974.

Ministerio de Educación Nacional. Rafael Rivas Posada. Memorias del Ministerio de Educación Nacional. Marzo 1977 – Agosto 1978. Bogotá: MEN, 1978.

Programas curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1986.

Boletín de historia y antigüedades

“Mutilada” la historia de Colombia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 752. Enero – Marzo, 1986.

ANGEL, Rafael Eduardo. La educación colombiana en el Radicalismo. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 757. Abril – Junio, 1987.

ARCINIEGAS, Germán. Carta al señor Ministro de Educación. No. 764. P. 319-320.

-----, La escuela del odio. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 750 Julio – Septiembre, 1985.

-----, Historia A Patadas. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 751 Oct.-Dic.

BARCO VARGAS, Virgilio. La recuperación de la memoria social: una urgencia presente. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 762. Julio – Septiembre, 1988.

BOEPLER, Ramón Manrique. Vacíos de enseñanza y aprendizaje de la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades N° 794. Julio – Septiembre, 1996.

CACUA PRADA, Antonio. Ante la disolución de la patria. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 736. Enero – Marzo, 1982.

-----, Colombia necesita regresar a la enseñanza de la historia patria. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 739 Octubre – Diciembre, 1982.

-----, Drástica reforma necesita el pensum del bachillerato. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 794. Julio – Septiembre, 1996.

-----, El bicentenario de la independencia nacional y la enseñanza de la historia patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades Volumen XCII N°830. Julio – Septiembre 2005.

-----, El Proceso De Socialización En Los Programas Oficiales De Sociales. En: Boletín de Historia y Antigüedades N° 750 Julio-Sep.

-----, La enseñanza de la historia en Colombia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 766. Julio – Septiembre, 1989.

CACUA PRADA, Antonio. La ignorancia de la historia patria es la causa de los males que afligen a Colombia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 792. Enero – Marzo, 1996.

-----, Las Sesiones Secretas Del consejo Nacional De Delegatorios. En: Boletín De Historias Y Antigüedades Abril-Junio 1986.

-----, No sólo la historia: la patria desfigurada. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 753. Abril – Junio 1986. P. 621 – 622.

-----, Nos dejaron sin historia patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 783. Octubre – Diciembre, 1993.

-----, Sin historia patria no existe la nacionalidad. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 763. Octubre – Diciembre, 1988.

-----, Historia de la educación en Colombia, Santa Fe de Bogotá, Publicaciones Academia colombiana de historia, 1997. En: Boletín de Historia y Antigüedades Vol. LXXXV N° 802 Julio – Septiembre, 1998.

CIFUENTES DE BARBOSA, Emperatriz. Colombia único país de América donde no se enseña historia patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 795. Octubre - Diciembre, 1996.

CORRADINE MORA, Magdalena. La historia de Colombia de la oveja negra: La huelga de las bananeras. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 752. Enero – Marzo, 1986.

DIAZ CALLEJAS, Apolinar. El aprendizaje de la historia y el orgullo de la nacionalidad. En: Boletín de Historia y Antigüedades Vol. LXXXV N° 800.

Discurso para los niños. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 751 Oct.-Dic.

DUQUE GÓMEZ, Luis. CACUA PRADA, Antonio. BOHORQUEZ, Luis. Informe sobre programas de historia de Colombia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 739. 1982. P. 1062 – 1063.

ECHEVERRI GONZALES, Gabriel. La función de la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 764. Enero – Marzo, 1989.

Editorial “El Siglo” martes 8 de Octubre. Alusiones. La historia falsa. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985.

Editorial El Tiempo, sábado 5 de octubre. Discurso para los niños. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 751. Octubre - Diciembre 1985.

El drama de la educación colombiana. Ecos de un debate en la comisión V del Senado de la República 10 de septiembre de 1986. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 755. Octubre – Diciembre 1986.

En España como en Colombia no se enseña la historia patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 795. Octubre – Diciembre, 1996.

GALEANO ARBELAEZ, Héctor. Una Historia Mal Contada. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 751 Oct-Dic

GARCIA ISAZA, Alfonso. ¿Hacia una nueva interpretación de la historia? En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 763. Octubre – Diciembre, 1988.

GOMEZ ARISTIZABAL, Horacio. Despolitización De La Historia. En: Boletín De Historias Y Antigüedades Abril-Junio 1986.

----- . Infiltración Comunista. La Academia y Min-Educación. En: Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia colombiana de Historia. No. 750. Julio – Septiembre 1985.

----- . La academia y Min-Educación. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 750 Julio – Septiembre, 1985.

GUILLEN DE IRIARTE, María Clara. Historia de la educación en Colombia a través del Boletín. En: Boletín de Historia y Antigüedades Vol. LXXXIX N° 818. Septiembre, 2002.

JIMENEZ DE PARGA, Manuel. Necesitamos la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades Vol. LXXV N° 801. 1998.

MELENDEZ SÁNCHEZ, Jorge Helí. Adiós a la patria. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 736. Enero – Marzo, 1982.

MELO GUEVARA, Gabriel. Enseñando a olvidar. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 750 Julio – Septiembre, 1985.

----- . Propaganda Disfrazada De Historia Muchos Fascículos, Un Solo Propósito. En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 751 Octubre – Diciembre, 1985.

MONROY REYES, Carlos. ¿Sobra la historia patria? En: Boletín De Historia Y Antigüedades N° 750 Julio – Septiembre, 1985.

----- . Sobre la “nueva” historia de Colombia. El trote corto de la oveja negra. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 752. Enero – Marzo, 1986.

MONTENEGRO GONZALES, Augusto. La enseñanza de la historia en Colombia entre 1902 y 1945. En: Boletín de Historia y Antigüedades Vol. LXXXV N° 800.

MORENO DE ANGEL, Pilar. La historia de Colombia ya no se enseña. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 790. Julio – Septiembre, 1995.

NARANJO MESA, Vladimiro. Ignorar la historia es peligroso. En: Boletín de Historia y Antigüedades Vol. LXXXV N° 800.

NARANJO, Vladimir. ¿El fin de la historia? En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 795. Octubre – Diciembre, 1996.

OCAMPO LOPEZ, Javier. La enseñanza de la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades N° 792. Enero – Marzo, 1996.

ORTIZ MESA, Luis Javier. La necesidad de un método. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 751. Octubre – Diciembre, 1985.

OSPINA HERNANDEZ, Fernando. Historia patria y nacionalidad. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 752. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 764. Enero – Marzo, 1989.

PERALTA BARRERA, Napoleón. Crisis de identidad nacional. En: Boletín de Historia y Antigüedades Vol. XCI N° 827. Octubre – Diciembre 2004.

Pornografía histórica. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 752. Enero – Marzo, 1986.

SANTA, Eduardo. Las raíces históricas de nuestra identidad cultural. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 787. Octubre – Diciembre, 1994.

SANZ DE SANTAMARIA, Carlos. El drama de la educación colombiana, política internacional del presidente López Pumarejo. En: Boletín de Historia y Antigüedades N° 755 Oct. Nov. Dic. 1986.

SERRANO CAMARGO, Rafael. Sobre la enseñanza de la historia patria. En: Boletín de Historia y Antigüedades. N° 751. Octubre – Diciembre, 1985.

Sobre la enseñanza de la historia. En: Boletín de Historia y Antigüedades N° 788. Enero – Marzo, 1995.

UHIA, Agustín. La Historia Desfigurada. En: Boletín De Historias Y Antigüedades
Abril-Junio 1986

VELANDIA, Roberto. Historia tergiversada no es historia. En: Boletín de Historia y
Antigüedades Vol. LXXXIV N° 796. Enero – Marzo, 1997.

Autores y editoriales

Entrevistas con los autores de los textos escolares:

PEÑA, Margarita. (2008) Entrevista con Margarita Peña, Directora del Instituto
Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES: Bogotá D. C., 28
de noviembre 3:00 p.m.

ROUX, Rodolfo Ramón de. (2008) Entrevista con Rodolfo Ramón de Roux.
Residencia de Roux: Cali, julio 10:00 a.m.

KALMANOVITZ, Salomón. (2008) Entrevista con Salomón Kalmanovitz, Decano
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Universidad Jorge Tadeo Lozano: Bogotá D. C.,
28 de noviembre 10:30 a.m.

*

BELTRAN PEÑA, Francisco. El escritor Rodolfo Ramón de Roux. En:
H:\final\roux\El escritor Rodolfo Ramón de Roux.htm

HERNÁN MUÑOZ, Oscar. Salomón Kalmanovitz, Economista: Su aporte al
pensamiento económico colombiano. Nariño. Universidad de Nariño, 1994. Pdf.

Junta directiva trabajos y discursos publicados. Documentos escritos por el Dr.,
Salomón Kalmanovitz. En: www.banrep.gov.co

KALMANOVITZ, Salomón. Una autobiografía intelectual. En: www.banrep.gov.co.
Diciembre, 2003 - PDF 154 KB.

----- Construcción de Estado o Paraestado. En: www.acompaz.org.
Diciembre, 2006.

----- Hoja de vida. En: www.worldbank.org

Entrevista de Webpondo a Salomón Kalmanovitz. En: www.webpondo.org
Febrero, 2005.

Grandes economistas. Salomón KalmanovitzKrauter (1943 -). En: www.Eumed.ned.

MELO, Jorge Orlando. Historiografía colombiana. Realidades y perspectivas. En:
www.lablaa.org

AMÓRTEGUI, Fernando Guevara. Cómo se legitima una conquista de Rodolfo de
Roux. En: <http://encolombia.com>

BELTRAN PEÑA, Francisco. El escritor Rodolfo Ramón de Roux. En:
<http://encolombia.com>

Ricardo Arias Trujillo. DE ROUX, Rodolfo Ramón, *De guerras "justas" y otras
utopías*, Bogotá, Editorial Nueva América, 2004, 213 pp. En: www.lablaa.org

VERA, Cesar. Margarita Peña y Carlos A. Mora Historia de Colombia. Editorial
Norma. Colección Nuestro Mundo y sus hechos. Bogotá. 1977

Manuales escolares

DUZÁN SILVIA y KALMANOVITZ, Salomón. Historia de Colombia 9°. Bogotá: El
Cid, 1986.

----- . Historia de Colombia 9°. Bogotá: El Cid, 1989.

MORA, Carlos Alberto y PEÑA, Margarita. Historia Socioeconómica de Colombia.
Bogotá: Norma, 1985.

ROUX, Rodolfo Ramón de. Nuestra historia 5. Historia cercana. Bogotá: Estudio, 1985.

Polémica

ARCHILA, Mauricio. Entre el miedo y la libertad. Revista Educación y Cultura. FECODE, Bogotá Diciembre de 1985. En: A propósito de una polémica.

CABALLERO, Antonio. Respeto. El Espectador. Bogotá, Diciembre 23 de 1985. En: A propósito de una polémica.

Carta de los editores a la Ministra de Educación. Con ocasión de las denuncias. Bogotá, Octubre 11 de 1985. En: A propósito de una polémica.

CHILD, Jorge. (El Observador) Lenguajes de historia. El Espectador. Bogotá, Octubre 17 de 1985. En: A propósito de una polémica.

CORREA PERAZA, Hernando. Las dos historias. Revista Consigna. Bogotá, Octubre 31 de 1985. En: A propósito de una polémica. P. 11.

D. LI. Motilando próceres. (Textos) Revista Semana. Bogotá, Diciembre 25 de 1985. En: A propósito de una polémica.

DIA A DIA. Abundancia de historiadores. El Espectador, Bogotá, Octubre 16 de 1985. En: A propósito de una polémica.

Editores. Prólogo. En: A propósito de una polémica. Nuestra historia? Editorial Estudio.

LEON, Gaspar. Censura velada. (Gritos y susurros. Magazín Dominical) El Espectador. Bogotá, Noviembre 3 de 1985. En: A propósito de una polémica.

MOLANO, Alfredo. ¡Una historia de color y de verdad! Revista Educación y Cultura. Bogotá: Fecode, marzo de 1985. En: A propósito de una polémica

NEIRA, Jaime Alfredo. ¿Los historiadores a la hoguera? El Espectador. Bogotá, Noviembre 3 de 1985. En: A propósito de una polémica.

QUIROGA CIFUENTES, Álvaro. Historia e historiadores. (Libros) El Espectador. Bogotá, Diciembre 15 de 1985. En: A propósito de una polémica.

ROUX, Rodolfo. A propósito de la historia que se enseña a los niños. S.f. Biblioteca CINEP.

SALAZAR ISAZA, Jorge. Que bueno haber estudiado en estos libros. Juventud Trabajadora. Bogotá, Noviembre de 1985. En: A propósito de una polémica.

ARTICULOS DE REVISTAS

ÁLZATE PIEDRAHITA, M. V.: “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes”, en: *Revista de Ciencias Humanas* (Universidad Tecnológica de Pereira), N° 20 (1999), p. 114-122.

-----.”El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores.” En: *Revista de Ciencias Humanas*. Pereira: UTP, No. 21. Septiembre de 1999. p. 110-118.

-----.: “Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación”, en: *Revista de Ciencias Humanas* (Universidad Tecnológica de Pereira), N° 17 (1998), p. 89-97.

ATEHORTUA CRUZ, Adolfo. Crítica a los manuales: Una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. En: Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*. No 22, primer semestre de 2005. p. 83 – 92.

CAICEDO LÓPEZ, Humberto. Viabilidad de una línea de investigación sobre la enseñanza de las ciencias. En: *Revista Colombiana de Educación* No 24, 1992.

CHOPPIN, Alain. "Pasado y Presente de los manuales escolares". En: *Educación y Pedagogía* (Universidad de Antioquia), Vol. XIII, N° 29-30 (2001), p. 209-229.

COLMENARES, G.: "La batalla de los manuales en Colombia". En: *Revista Historia y Espacio. Revista de Estudios Regionales*. Cali: UNIVALLE. Abril de 1994, No. 15. p. 87-99.

JARAMILLO, Jaime. Aspectos polémicos de la historia colombiana Siglo XIX: memorias de un seminario. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1983.

KÖNIG, H. J.: "Los caballeros andantes del patriotismo. La actitud de la Academia Nacional de la Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social". En: *Revista Historia y Espacio. Revista de Estudios Regionales*. Cali: UNIVALLE. Abril de 1994, No. 15. p 101-121

MEJÍA BOTERO, W.: "Libros de texto escolar en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886 - 2000)", en *Revista Educación y pedagogía* (Universidad de Antioquia, Medellín), vol. XIII, N° 29-30 (enero - septiembre 2001), pp. 271 - 339.

MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Trayectoria y estado actual de la enseñanza de la historia en Colombia. En: Pontificia Universidad Javeriana, *Universitas Humanística*, No 12, junio de 1980. p. 173 – 199.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana (A través de los textos de Historia de la escuela primaria en Colombia). En: UPTC. *Educación y Ciencia- Quinta época*. Año I, No 1, Febrero de 1985.

PINILLA DÍAZ, Alexis Vladimir. "El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX." En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: UPN, Segundo semestre de 2003, No. 45. p. 90-117.

ROUX, R. R. de: "La historia que se enseña a los niños", en: *Educación y Cultura* (Bogotá), N° 6 (1985), p 36-44.

VALLS MONTES, Rafael. "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: Entre textos y contextos." En: *Educación y Pedagogía* (Universidad de Antioquia), Vol. XIII, N° 29-30 (2001), p. 95-100.

----- "Los países iberoamericanos en la enseñanza española de la historia: investigaciones sobre su proceso independentista." En: Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. No. 48, Abril de 2006

ARTICULOS DE LIBROS

ÁLVAREZ GALLEGRO, Alejandro. "La Historiografía de la Educación y la Pedagogía en Colombia" En: ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge; et. al. (Comps.) *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación.* Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002. P. 287-303

CAMARGO ZÁRATE, E. et alia: "Sentido y significado de los contenidos en los textos escolares de ciencias sociales en la construcción de identidad, ciudad y nación", en: CONDE CALDERÓN, J. et alia (Comps.): *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas (IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación)*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002, p. 461-470.

CARDOSO E, N.: "Los textos de lectura como dispositivos ideológicos en Colombia, 1872-1930", en: CONDE CALDERÓN, J. et alia (Comps.): *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias*

historiográficas contemporáneas (IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación), Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002, p. 409-424.

FIGUEROA MOLINA, R.: “El significado de los textos escolares en la construcción de la historia del currículo”, en: CONDE CALDERÓN, J. et alia (Comps.): *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas (IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación)*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002, p. 425-434

ARTICULOS EN FORMATO ELECTRÓNICO

ALARCÓN MENESES, Luís Alfonso. “El Discurso Político Sobre La Nación Y La Ciudadanía En Los Manuales Escolares Colombianos Del Siglo XIX”. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Historia. Popayán, agosto 4-8 de 2003 en el panel Manuales, Saberes Escolares e Identidad Nacional. Disponible en las memorias en CD. Documento tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 140 Kb.

HALL, Stuart. “El Trabajo de la Representación” En: HALL, Stuart (ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Disponible en la red vía: <http://socioeconomia.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/EltrabajodelaR.Stuarth.PDF>. Traducido por Elías Sevilla Casas

MELO, Jorge Orlando. Medio siglo de historia Colombiana: notas para un relato inicial. En: www.lablaa.org

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio. “Memoria, Historia y Poder: La construcción de la identidad nacional española”. Disponible en Internet vía: <http://www.uclm.es/profesorado/juansisinioperez/investigacion/IDENTIDAD%20NACIONAL%20ESPA%C3%91OLA.pdf>. Tipo: HTML Tamaño: 235 Kb.

VALLS MONTES, Rafael (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I. Países Andinos y España. Madrid: OEI/MAPFRE-TAVERA, 2005.

----- “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”. Disponible en la red vía: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes.htm#> Tipo: HTML. Tamaño: 209 Kb. Publicado inicialmente en: Historia de la Educación. Revista interuniversitaria: 18, 1999, 169-190).

----- “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”. Disponible en la red vía: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes.htm#> Tipo: HTML. Tamaño: 209 Kb. Publicado inicialmente en: Historia de la Educación. Revista interuniversitaria: 18, 1999, 169-190).

----- “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas.” Disponible en la red vía: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes2.htm#> Tipo: HTML. Tamaño: 80.5 Kb. Publicado inicialmente en: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales: 15, 2001.

VAN DIJK, Teun A. Análisis crítico del discurso. Cátedra UNESCO. En: www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html- febrero 28 de 2007.

ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge; et. Al. (Comps.) Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación.

Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002

BARBERO, Jesús Martín (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación- Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001

BENEDICT, Anderson. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de cultura económica, 1993.

BOLÍVAR, Ingrid, FERRO MEDINA, Germán y DÁVILA LADRÓN DE GUERVARA, Andrés (Coords.). Cuadernos de Nación: Nación y Sociedad Contemporánea. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

CAMARGO, Edgardo; TORRES, Oscar; NAVARRO, Alfredo; TORRES, Carlos. Sentido y significado de los contenidos en los textos escolares de ciencias sociales en la construcción de identidad, ciudad y nación. En: Memorias IV coloquio colombiano de historia de la educación.

COLMENARES, Germán. La Batalla de los manuales en Colombia. En: Revista Historia y Espacio. Revista de estudios regionales. No 15. Abril 1994. Cali: Univalle.

CUCUZZA, Héctor Rubén. Yo Argentino: La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Argentina: Universidad Nacional de Luján/Miño Dávila, 2007.

FENTRESS, James y WICKHAM, Chris. Memoria social. Madrid: Cátedra, 2003. 262 p.

FORERO, Alfonso. La Anti – fantasía. Contribución al análisis: los textos de ciencias sociales de uso en la escuela primaria de Colombia. Bogotá: Universidad Distrital, 1988.

GARCIA PUCHOL, Joaquín. Los textos escolares de historia en la enseñanza española 1808 – 1900. Análisis de su estructura y contenido. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993.

GELLNER, Ernest. Naciones y nacionalismo. Madrid: Alianza, 1988.

GNECCO, Cristóbal y ZAMBRANO, Marta (Eds.) Memorias hegemónicas, memorias disidentes: El pasado como política de la historia. Bogotá: MINCULTURA/ICANH/UNICAUCA, 2000.

GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (Directores). Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005.

HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva; traducción de Inés Sancho-Arroyo. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza, 2004. 129 p.

HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918 – 1957. Bogotá: Plaza y Janes, 2001. 334 p.

----- Los marcos sociales de la memoria; postfacio de Gérard Namer; traducción de Manuel a. Baeza y Miche Mujica. Barcelona: Anthropos Editorial, 431 P.

HERRERA, Martha Cecilia; PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950. Bogotá: UPN, 2003.

JARAMILLO, Jaime. Aspectos polémicos de la historia colombiana Siglo XIX: memorias de un seminario. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1983.

LÓPEZ RODRIGUEZ, Natividad. Como valorar textos escolares. Madrid: Cincel.

OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel. Las manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001.

PEÑA BORRERO, Luís Bernardo (Ed.) La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA/SECAB, 1991.

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio, et. al. La Gestión de la Memoria. La Historia de España al Servicio del Poder. Barcelona: Crítica, 2000.

PÉREZ VEJO, Tomás. Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas. Asturias: Nobel, 1999.

RINCÓN, Omar (Coord.) Cuadernos de Nación-Relatos y Memorias Leves de Nación. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

ROMERO, Luis Alberto. La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Argentina: Siglo XXI, 2004.

ROSA RIVERO, Alberto; BELLELLI, Guglielmo y BAKHURST, David (eds.). Memoria colectiva e identidad nacional. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

ROUX, Rodolfo. A propósito de la historia que se enseña a los niños. S.f. Biblioteca CINEP.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000

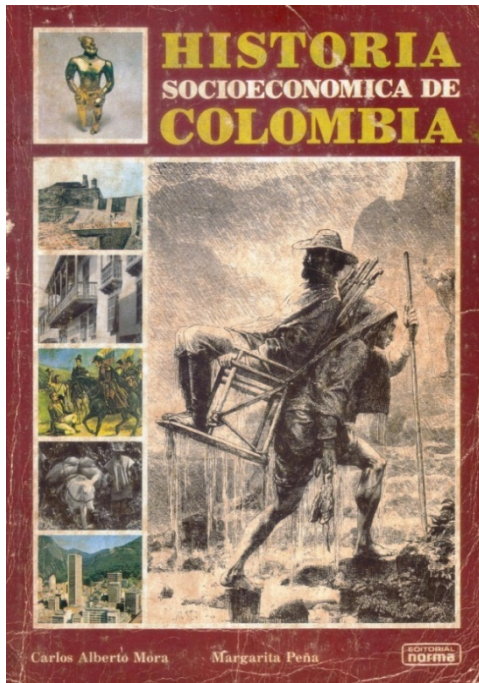
TODOROV, Tzvetan. Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós, 2000.

TORRES, Jurjo. El curriculum oculto. Madrid: Morata, 1991. 2ed.

URREGO, Miguel Ángel. Intelectuales, Estado y Nación en Colombia. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991. Bogotá: Siglo del Hombre, 2002.

ANEXO

MORA, Carlos Alberto y PEÑA, Margarita. Historia Socioeconómica de Colombia. Bogotá: Norma, 1985.



una de carácter político-militar y por las biografías. Es una historia localista, que destaca los acontecimientos sin relacionarlos con aquellos que suceden en el resto del continente y en el mundo.

Esta tendencia dominó la historiografía colombiana durante todo el siglo XIX y las primeras décadas del XX. Un ejemplo es la *Historia de Colombia* de José María Henao y Gerardo Arrubla, texto oficial para la enseñanza de la historia, publicado en 1910, obra utilizada por muchos años en escuelas y colegios colombianos, que sirvió como modelo para la mayoría de los manuales escolares que se elaboraron después de esa fecha.

La historiografía positivista

La corriente histórica positivista apareció en Europa en las últimas décadas del siglo XIX, como reacción a la historiografía nacionalista romántica. Según los positivistas, la historia debe investigarse con métodos rigurosos que permitan una descripción objetiva del pasado. Por ello, concede particular importancia a los documentos y a la crítica de las fuentes primarias; el oficio del historiador consiste en averiguar los hechos, validarlos de documentos veraces, y escribirlos en forma organizada, sin que interviengan las opiniones personales. El historiador debe expresar los hechos con absoluta objetividad.

La Academia Colombiana de Historia, creada oficialmente en 1924, ha estado muy influenciada por la corriente positivista. Su obra más representativa es la *Historia Estricta de Colombia*, en cuya elaboración intervino un buen número de académicos. También se distinguen los trabajos publicados periódicamente en el *Boletín de Historia y Antiquidades*.



Fig. 14 Academia Colombiana de Historia.

Nuevos enfoques entre 1955 y 1965

Durante este periodo aparecieron en Colombia algunas obras que intentaron hacer una historia que

superara el enfoque tradicional. Dentro de esta tendencia se agrupan trabajos de historia social y económica, como *Muchachos y Bandera*, de Otto Morán Benítez y *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*, de Indalecio Lévano Aguirre; y trabajos de orientación sociológica, que pretenden desmitificar a los héroes, presentándolos como seres corrientes, con sus defectos y virtudes, como los escritos por Mauro Torres y Antonio Martínez Zaldúa. Otros representantes de esta corriente son Abelardo Fierro Benavides y Arturo Abella, que dan nuevos enfoques al periodo de la Independencia, y Marco Porco Ramírez, quien se dedica a desmitificar héroes.

El enfoque marxista en la historiografía colombiana

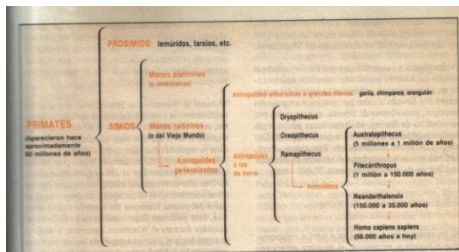
Esta tendencia se ha preocupado por investigar temas que antes nunca habían inquietado a los historiadores, como el problema agrario, el surgimiento de la burguesía, la lucha de clases, la industrialización, el sindicalismo, el problema indígena y la dependencia.

El marxismo concibe la historia como un proceso dinámico, a lo largo del cual la humanidad ha pasado por una serie de modos de producción. En este proceso siempre se ha presentado lucha de clases (o contradicción entre explotados y explotadores (siendo estos propietarios de los medios de producción, o sea de la riqueza). Los explotadores se han preocupado por mantener las instituciones jurídicas y las ideologías vigentes, y los explotados han luchado siempre para cambiarlas. Según esta corriente, el historiador no puede limitarse a la objetividad del documento, sino que tiene que tomar una posición al investigar los factores económicos y los mitologismos de clase, en una visión de conjunto dentro de cada época.

Los estudios marxistas se iniciaron en la década de 1930 con *Los Inconformes*, de Ignacio Torres Giraldo. Luego aparecieron *Economía y cultura en la historia de Colombia*, de Luis Eduardo Nieto Aranda (1942) y *De las Chibchas a la Colonia y la República*, de Guillermo Hernández Rodríguez (1949).

La Nueva Historia de Colombia

Es una concepción distinta del trabajo historiográfico. Se intenta analizar el desarrollo histórico



Cuadro 2.1 Posible evolución de los primates hasta llegar al *Homo sapiens*.



Fig. 2.1 Posibles rutas migratorias de los primeros hombres que llegaron a América.

desde la región costera de Esmeraldas en el Ecuador. Su vegetación es selvática tropical, conformada por manglares y caudalosos ríos que nacen en la cordillera Occidental.

Se ven en peces, tortugas, moluscos, ostras, aves maripaleras (guacamayo, colibíes) y saurios (lagartos, iguanas y serpientes). Anteriormente se encontraban primas y jaguares, arigüeyas, oncos, managueros, perreos y armadillos, fauna y flora que los habitantes de esta zona plasmaron en sus artes.

Aunque esta cultura se desarrolló en un área muy pequeña, los lugares arqueológicos se concentran en espacios territoriales reducidos, en sitios altos, cerca de ríos. En estos espacios los tumacos construyeron sus habitaciones y templos, con maderas y paja. Las viviendas, cuyos modelos se encuentran en arcilla, eran de planta rectangular y techo de dos aguas. Cultivaban la yuca y el maíz.

El material arqueológico más importante son figurillas en arcilla, bastante realistas. En ellas se agrupan los rasgos físicos de los tumacos, su indumentaria, sus adornos y la deformación craneana.

La sensibilidad y el realismo en las figurillas, poco comunes en las culturas precolombinas, caracterizan a las figurillas. Son figuras pequeñas (su tamaño varía desde unos pocos centímetros hasta un metro) ya que están desahucadas ya que tal vez las utilizaban en rituales mágicos relacionados con la fertilidad o con la curación de enfermedades. Des-

pués de usadas, perdían su poder mágico y no volvían a servir. Es difícil hallar figuras completas y las pocas cabezas encontradas son de un gran realismo.

Muchas esculturas tumaco representan libremente la vida sexual. Son muy comunes las representaciones de hombres-jaguar con el penis erecto, de parejas en el momento de la relación sexual y los estuches fílicos. Curiosamente algunas cabezas presentan rasgos negroides o caracteres blancos como la barba.

El resto de la cerámica tumaco está constituida por alcarrazas, vajijas tripodes, rayadores en forma de pez y pintaderas cilíndricas y planas.



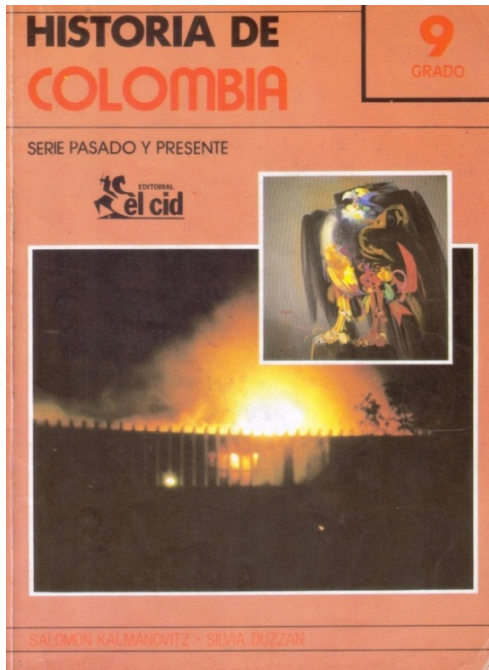
Fig. 5.5 Cabeza en el vientre, en la cultura tumaco.



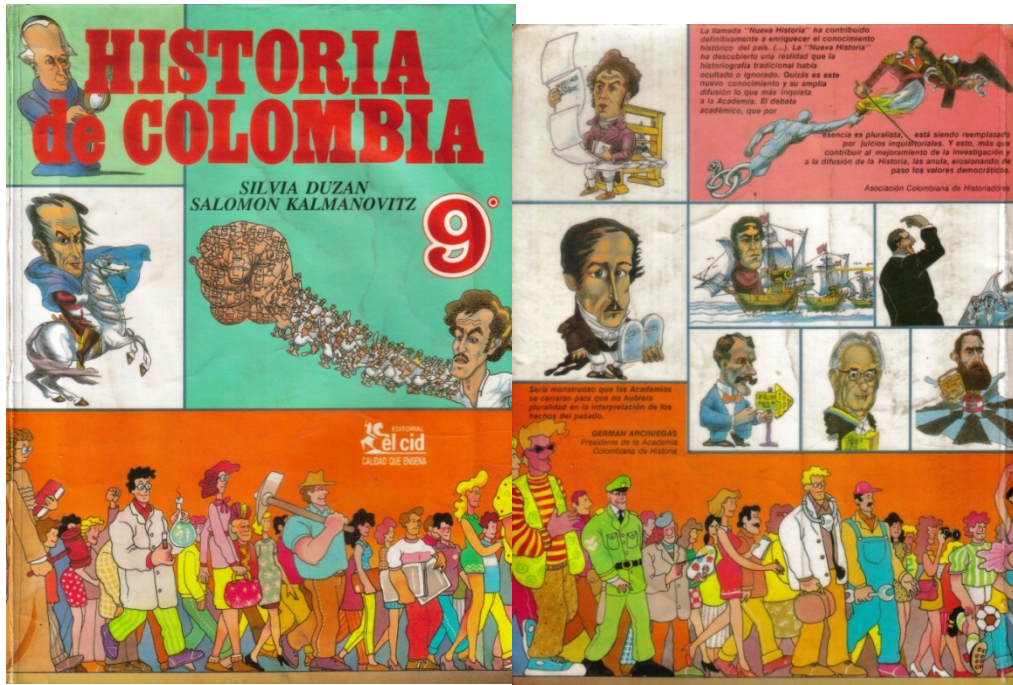
Fig. 5.6 Realismo de las figurillas Tumaco: contraste entre a) juvenutud y b) ancianidad.

Fig. 5.4 El acortamiento de los sesos.

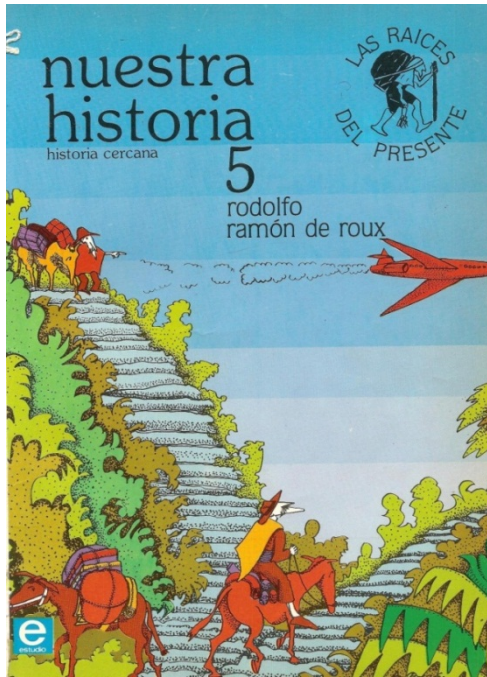
DUZÁN SILVIA y KALMANOVITZ, Salomón. Historia de Colombia 9°. Bogotá: El Cid, 1986



DUZÁN SILVIA y KALMANOVITZ, Salomón. Historia de Colombia 9°. Bogotá: El Cid, 1989.



ROUX, Rodolfo Ramón de. Nuestra historia 5. Historia cercana. Bogotá: Estudio, 1985.



Autor: Rodolfo R. De Roux
 Licenciado en Filosofía, Alsumium Varese, Italia. Doctor en Ciencias Sociales, Ecole des Hautes Etudes, Paris. Catedrático de Postgrado en Historia, Universidad Javeriana y Externado de Colombia, Bogotá.
 Profesor e investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Coordinó la Consulta Regional de la Unesco sobre la enseñanza de la Historia en los países del Acuerdo Andrés Bello. Autor de varias obras de carácter socio-cultural y político.

PALABRAS AL ALUMNO

Tienes entre manos un libro de Historia y es comprensible que te preguntes: ¿esto para qué sirve? ¿Qué tiene que ver mi presente con ese pasado ya lejano? Reflexionemos un poco sobre ese par de interrogantes.

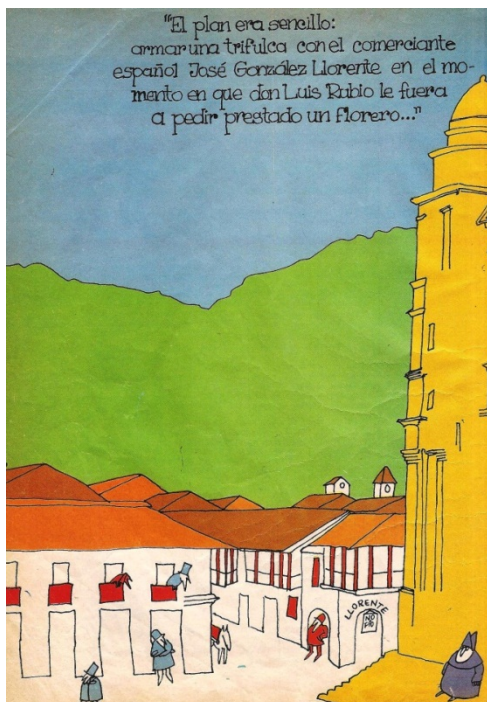
Tal vez ya has oído decir que el hombre es un ser histórico. El significado de dicha afirmación se puede comprender mejor si pones a funcionar tu imaginación. Supón que un buen día te despiertas y, ¡sorpresal!, te encuentras sin memoria o sea, con amnesia total. No recuerdas quién eres ni cómo te llamas, no eres capaz de reconocer a tus familiares y amigos, no recuerdas ni tus obligaciones ni lo que te gustaba hacer, ni siquiera sabes dónde vives. Si te encuentras así, totalmente desmemoriado es imposible seguir viviendo integrado a la sociedad de los que un día reconocías como tu círculo de amigos y familiares y compañeros de colegio. Quedas sin pasado, como una nube sola, perdida en la inmensidad del espacio.

La situación que acabas de imaginar te muestra, en parte, lo que significa aquello de que somos seres históricos; es decir, que tu pasado ha hecho posible lo que eres actualmente y que ese montón de conocimientos y experiencias que has ido acumulando a lo largo de años, constituye un precioso y necesario capital para que puedas vivir el presente. Ahora bien, no sólo los individuos son seres históricos. También los grupos viven de su pasado y su pasado vive en ellos (aunque no lo sepan). Como colombianos tenemos un pasado que nos permite ser lo que hoy somos y que es nuestro capital acumulado para construir el futuro. Ese pasado hay que conocerlo para poder aprovecharlo, pues un pueblo sin memoria histórica es como una persona sin experiencia, que no sabe a dónde va. Una nación sin memoria no tiene futuro porque está condenada a repetir el pasado con todos sus errores... y quien tropieza dos veces en la misma piedra merece romperse las piernas.

Editorial Estudio
 Calle 52A No. 13-65
 Bogotá - Teléfono: 2800001
 Sucursal: Carrera 14 No. 128-13
 (Teléfono: 418801)
 Cali - Carrera 28 No. 4-1-82
 Teléfono: 501100
 Medellín - Carrera 47 No. 9-44 - Piso 10
 Tel. 2-619111 - Telex: 611000

BANCO DE LA REPÚBLICA
 BIBLIOTECA SUS ANOS ABAMOS
 FICHAOS TROPICOS
 No. 186576
 Fecha: 1/11/85
 Impreso e encuadernado por: **TECNOGRAF**
 Calle 15 A No. 69-44 - Bogotá, Colombia.

Impreso en Colombia
Printed in Colombia



70

Yo participo, tú participas, él participa, nosotros participamos, vosotros participáis... ellos deciden

La sociedad y el gobierno colonial español estaban rigidamente jerarquizados.

Pirámide social colombiana durante la Colonia

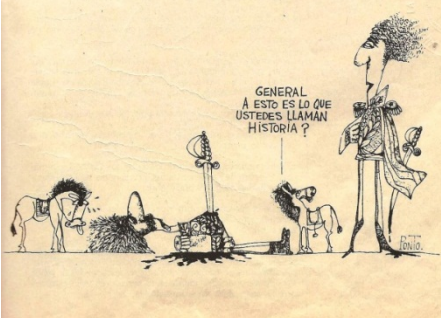
Después de la Independencia la vida jerárquica se mantuvo, pero en adelante no hubo españoles en la cúspide de la pirámide burocrática, sino que las altas dignidades civiles, eclesásticas y militares pasaron a manos de un reducido núcleo de criollos.

El regionalismo no es cosa del pasado. La manera como nos referimos a personas de otras ciudades o de otros departamentos a través de chistes, refranes, cantos, etc., muestra que el regionalismo es también problema de nuestro presente.

Transcribimos a continuación apartes de una carta enviada al periódico *El Espectador* de Bogotá, sección "Correo del telespectador", abril 15 de 1984.

Ya va siendo hora de que les organicen un canal de T.V. a los costeños, para que dejen de chillar por la programación que ellos no entienden. No les gustan los programas culturales, no les gusta el humor de "Don Chiriche". Nada les satisface. Definitivamente no son como nosotros aunque caminen igual. (...)

Somos capaces de hacer una colecta para que los costeños tengan su propio canal y nos dejen en paz. Nosotros cuando no gustamos de un canal, cambiamos a otro, y si no hay más, pues apagamos el televisor y nos vamos a cine'.



Mujeres obreras

Las mujeres pobres trabajaron en las fábricas desde un principio. Más aún, en algunas industrias (trilladoras, tejidos, cigarros y cigarrillos) ellas constituyen la mayor parte de la fuerza de trabajo.

SALARIOS DE LAS OBRERAS DE FABRICAS EN MEDELLIN

Jornal promedio por hora (en centavos)

AÑO	TRILLADORAS	FABRICA DE TEJIDOS	FABRICA CIGARROS Y CIGARRILLOS
1918	2.81	3.64	5.01
1920	4.49	5.67	8.19

Un salario es bueno o malo según el costo de la vida. ¿Qué se alcanzaba a comprar con ese salario? Veamos cuál era, a fines de 1919, el costo promedio de los alimentos en las ciudades.

Tocino (promedio de calidad)	libra \$0.40
Carne de cerdo (promedio de calidad)	libra \$0.25
Carne de novillo (promedio de calidad)	\$0.45
Manteca de cerdo	\$1.20
Maión, almud (promedio de calidad)	\$2.00
Frijoles, almud (promedio de calidad)	\$0.12
Papas, el par (promedio de calidad)	\$0.10
Arroz (promedio de calidad)	libra \$0.20
Cacao	libra \$0.40
Harina de trigo	libra \$0.18
Azúcar	libra \$0.20
Sal (de fuente)	libra \$0.20

Los anteriores datos han sido tomados de Jorge Villegas y José Yunis, *Sucesos colombianos 1900-1924*, Universidad de Antioquia, CIE, Medellín, 1976, p. 360 y 362.

SUGERENCIA DE ACTIVIDAD

Actualmente ¿cuál es el salario mínimo?, ¿cuál el valor de la canasta familiar? Compara y discute tus apreciaciones con el maestro y el curso.

