

# IDENTIDAD NACIONAL Y ESCUELA EN COLOMBIA: ¿UN CRUCE NECESARIO?

**Diego H. Arias Gómez**

*Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación*

*DIE - UPN*

*Considerando su papel en los procesos de formación de las identidades nacionales (...), las versiones escolares parecen articular, por un lado, una construcción de narraciones sobre la base de un relato único, que funciona como un implante de recuerdos más que como una memoria; ese conjunto de recuerdos, ornamentado el modo de una bella estampa, pide dosis intermitentes de vivencia y olvido (...)*

Por el otro lado, las versiones escolares de la historia articulan una experiencia que da forma a una particular memoria emocional, cargada de identificaciones, arrullada al ritmo de inflamados himnos que caen como un bálsamo en el corazón y el cerebro de los alumnos en medio de la sequedad de los aburridos contenidos escolares; una experiencia aplicada con el fin de generar una disciplina mental y corporal en lo que podemos caracterizar como performances patrióticas (Carretero, 2007: 24).

En el presente capítulo se hace una reflexión sobre el tema de la identificación con la nación propia y su relación con la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, particularmente a partir de algunos estudios e investigaciones que han tomado como objeto de análisis la identidad nacional, su configuración y su relación con la escuela. A su vez, hace parte de la tesis doctoral titulada *Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela*, la cual busca analizar y comprender los imaginarios sociales sobre la nación propia, las vivencias de identificación nacional y el papel atribuido a la escuela en dicho proceso, por parte de jóvenes universitarios de una universidad pública de la ciudad de Bogotá, D.C., en particular, sus vínculos y adscripciones sociales y culturales, los estereotipos de nación propia que perfilan y el papel que le asignan a esta, tanto a partir de sus experiencias escolares pasadas como de los anhelos proyectados. Este estudio se basa en una perspectiva interdisciplinar y el enfoque metodológico escogido es de tipo cualitativo en el que se combinan diferentes estrategias de producción de información tales como entrevistas a profundidad, grupos focales y relatos escritos y visuales (fotografías) sobre sí mismos y los otros encarnando o representando la nación.

El presente documento se divide en dos partes: en la primera, *la escuela al servicio de la nación*, se agrupan los trabajos que han hecho especialmente historiadores sobre los procesos que vinculan las prácticas educativas y las lógicas de identificación con la nación durante los siglos XIX y XX en Colombia y en otras naciones; la segunda parte titulada *¿la nación al servicio de*

*la escuela?*, concreta el giro estratégico que vivió la enseñanza a finales del siglo XX en Colombia y en el mundo, pues las investigaciones informan que la escuela empieza a estar jalonada por demandas globales que fracturan su viejo patriotismo. En esta última sección también interesan los hallazgos con jóvenes escolarizados respecto a la pregunta por su pertenencia a la nación, en una perspectiva de tiempo presente.

Desde la inauguración misma de la vida republicana en Occidente, la cuestión de la consolidación de la unidad nacional fue un problema para las naciones por circunstancias de índole geográfico, político, económico y cultural, en tal sentido, la educación siempre fue un instrumento privilegiado para generar los sentimientos, conocimientos y habilidades proclives al imaginario de nación en curso, ello hizo que las políticas educativas fueran objeto de fuertes disputas desde el siglo XIX hasta la actualidad. Pese a fuertes confrontaciones y a los cambios de gobierno los proyectos culturales dirigidos desde la escuela lograron imponerse a lo largo de décadas enteras sin grandes modificaciones. En tal sentido, la mayoría de investigaciones coinciden en señalar que para el siglo XIX y casi todo el XX la educación fue subsidiaria de un interés por hacer de ella herramienta cultural de identidad nacional, fue una institución forjadora de buenos patriotas y solo a finales del siglo XX y en los albores del XXI nuevas demandas replantearon este legendario vínculo.

## La escuela al servicio de la nación

---

44

Para Urrego (2004), un antecedente destacado en la cimentación de la identidad nacional en Colombia tuvo que ver con la época de la Regeneración. En ella, como respuesta a un largo período de gobierno y política liberal, desde un Estado abiertamente conservador, clerical e hispanizante, se produjo la institucionalización de símbolos cuya interiorización dotó a los colombianos de una conciencia más o menos común. Según el autor, la patria, el himno nacional, la bandera, la fe y la moral católica inculcadas desde la escuela hicieron parte del currículo en el que crecieron varias generaciones.

En este contexto, la devoción a los símbolos patrios fue la vía expedita de forjamiento de sentimientos nacionales. Así en un decreto oficial de 1904 se indicaba que:

Artículo 58. Los cantos de las escuelas deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos. Por tanto los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el himno nacional colombiano.

Artículo 59. La bandera nacional es por excelencia el símbolo de la Patria y los maestros deben acostumbrar a los niños a saludarla, descubriéndose ante ella como ante una cosa venerable y sagrada<sup>3</sup>.

---

3. Decreto 491 del 3 de junio de 1904.

Según Betancourt (2001) para la segunda mitad del siglo XIX, los esfuerzos por consolidar en Colombia la identidad nacional desde la escuela coincidieron con la producción intelectual presente en la literatura y el periodismo especialmente. La nacionalidad se buscaba en la gesta y en los supuestos valores de los antepasados españoles. Dice el autor que a pesar de la intención de difusión de un único pasado nacional en la década de los setenta existieron tres textos de Historia Patria<sup>4</sup>. En 1874 José María Quijano publicó por encargo presidencial el *Compendio de historia patria* para ser usado en escuelas primarias, texto hecho en medio de un gobierno liberal que no presentó grandes diferencias con lecturas protohispanistas o con obras posteriores como las de Enrique Álvarez Bonilla con su Historia Patria en 1891.

Luego de la denominada Guerra de los Mil Días<sup>5</sup> y la separación de Panamá (1903) la clase dirigente emprendió la tarea de impulsar por múltiples frentes la unificación nacional, en este punto la historia y su enseñanza tuvieron un papel estratégico. Se destacó para la década la fundación de la Academia Colombiana de Historia como ente encargado de divulgar la memoria oficial del país<sup>6</sup>. Dentro de sus funciones estaban “proteger las reliquias históricas, consignar y preparar los días conmemorativos, promover el resto de los símbolos patrios, preservar en la memoria popular a los artífices de la nacionalidad mediante estatuas y placas conmemorativas” (Betancourt, 2001: 84), además la Academia tenía potestad para fundar academias regionales y supervisar y aprobar los textos para la enseñanza de la historia en el país. La Academia avaló para la época, previo concurso con motivo de la conmemoración del primer centenario de la independencia, un manual de historia cuya autoría fue de Gerardo Arrubla y Jesús María Henao<sup>7</sup> en 1911, se trata del *Compendio de la historia de Colombia*, que se convirtió en la matriz de todos los textos escolares de ciencias sociales hasta finales de 1970.

4. El de José Antonio Plaza, el de José Benito Gaitán y el de José Joaquín Borda (Betancourt, 2001).

5. Confrontación partidista sucedida entre 1899 y 1902 cuyo resultado fue el triunfo del gobierno conservador y la separación de Panamá.

6. Según Betancourt (2001) dicha fundación es tardía respecto a otros países latinoamericanos, pues la creación de órganos similares como el Instituto Histórico y Geográfico de Río de Janeiro en 1838, el Instituto Histórico y Geográfico de Uruguay en 1843, la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile en 1843, el Instituto Histórico y Geográfico del Río de La Plata en 1854 y la Academia de Historia en Venezuela en 1888, expresan la preocupación meridiana de estas naciones por construir una memoria oficial del pasado nacional.

7. Ambos miembros de la Academia. Arrubla (1887-1946) realizó estudios de Derecho y ciencias políticas en la Universidad Nacional, fue Representante a la Cámara, Alcalde de Bogotá, Director de Instrucción Pública de Cundinamarca y Director de la Biblioteca Nacional y del Museo Nacional, además fue juez del circuito civil y criminal, fiscal superior de Cundinamarca y secretario de la Comisión de límites con Venezuela. Henao (1870-1944) estudió literatura en el Seminario Conciliar de Medellín y Derecho en la Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Bogotá y en la Universidad Nacional; fue fiscal primero del circuito de Bogotá, fiscal del juzgado 2o. superior del distrito judicial de Bogotá, juez del circuito de Bogotá en lo criminal, personero de Bogotá y secretario de gobierno de Cundinamarca (Rodríguez, 2010).

Pese a la parcial escolarización colombiana durante el siglo XIX y principios del XX<sup>8</sup>, lo que llevaría a cuestionar la incidencia de la escuela en la conformación de una identidad nacional, es importante referenciar que la labor de la Academia y del Compendio de historia marcaron una poderosa guía de lo que circuló por otras fuentes, especialmente por los medios de comunicación.

Pinilla (2003) profundizó en el estudio de este Compendio y caracterizó a sus autores como herederos de la tradición ideológica del período de la Regeneración y, como tales, perpetuadores de las ideas conservadoras. La invisibilización de los pueblos aborígenes, la idealización de los próceres nacionales, la naturalización de la república como la nueva madre patria –al punto de exigir dar la vida por ella– y la devoción religiosa fueron los pilares de la identidad nacional en el texto en mención. Para Pinilla otro componente destacado en el Compendio consistió en la valoración que sus autores hicieron del hispanismo, tendencia incluso destacada en los líderes de 1810, que en el acta de independencia reconocían como monarca del Nuevo Reino al de España, siempre y cuando viniera a Santa Fe a gobernar.

En suma, el texto de Henao y Arrubla materializó el proyecto político de las elites de principios del siglo XX, que buscaba imponer un orden político caracterizado por el

[...] retorno a concepciones medievales sobre subordinación del poder temporal al poder espiritual, la Iglesia como elemento cohesionador de la sociedad, la supeditación de la ley a la moral y el cambio del ciudadano burgués (inspirado en la revolución francesa) al ciudadano católico virtuoso (Urrego citado por Pinilla, 2003: 114).

De acuerdo a la anterior afirmación llama la atención que durante más de seis décadas la enseñanza de la historia en el país no presentó mayores modificaciones ni aportes de otras lógicas, al menos en la estructura ideológica ni en la estrategia pedagógica de un libro de texto oficial. “Las discusiones pedagógicas que se llevaron a cabo años después en el país no se consideraron en las reediciones, tampoco se modificó la estructura narrativa de la obra, a pesar de la ampliación en la producción historiográfica” (Rodríguez, 2010: 28). Ello es una muestra, en Colombia, de lo poco permeable que ha sido la enseñanza de la historia a influjos de otras ciencias sociales y el papel subsidiario que ha jugado frente a intereses políticos.

8. Dice Marco Palacios (2003) que en 1870 estaban registrados 82.561 estudiantes que representaban el 5,3% de la población en edad escolar; la participación femenina en la matrícula era del 27%. Para 1899 unos 140.000 niños estaban matriculados en las escuelas primarias. El censo de 1912 señaló una tasa de alfabetización del 17% para los 4'130.000 colombianos de más de 8 años que existían en el país. Según Helg (1987), en 1918, según un censo oficial solo el 32,5% de los habitantes mayores de 10 años sabían leer y escribir. Por su parte, para Herrera (2007), en 1928 la población en edad escolar era de 7'121.000 habitantes, de ellos el 5,68% recibía educación y de éstos el 30% correspondía a educación primaria.

En un trabajo reciente de Rodríguez (2010) sobre este Compendio, que persiguió establecer los referentes de la memoria oficial en la historia del país, la autora devela, desde una perspectiva foucaultiana, una estructura en el texto caracterizada por un orden determinado inscrito en una línea cronológica de progreso, en la que se ensalza a los conquistadores que fundaron la patria; una verdad histórica que se impone al sujeto escolar como una prescripción de hechos observables; y un conjunto de valores heredados del pueblo español. Las lecciones morales del Manual selladas en las entradas de los discursos, que invitaban al amor y al cumplimiento del deber, al acatamiento de la autoridad y la tradición y al seguimiento del ejemplo de los próceres, implicaban que

[...] el maestro y el niño escolar (...) se debían constituir a partir de estos enunciados, y establecerían su interacción en función de la afirmación, el mandato y la indicación, subordinando sus perspectivas individuales a los intereses de la patria, es decir a los de la elite y la Iglesia” (Rodríguez, 2010: 39)<sup>9</sup>.

Además en el Compendio se sacralizó el suelo y se convocaba al lector a su defensa y conservación, se apelaba a un patriotismo hasta la muerte por los símbolos nacionales y, según Rodríguez, se transmutó en el “ejemplo de los buenos” a un conjunto de individuos, representados en la elite, legítimamente autorizados para llamar a la guerra, promulgar la memoria, defender la tradición y encarnar la autoridad.

En otro sentido, Álvarez (2007) apuntó como un período clave, en la articulación de la escuela en la modelación de la identidad nacional, el que va de 1930 a 1960 y destacó en él el rol de la enseñanza de las ciencias sociales como impulsora de la nacionalización del pasado, el territorio y el pueblo. El autor, preocupado por demostrar el estatuto epistemológico del saber pedagógico no dependiente del científico, y por rastrear incluso la forma como la enseñanza de la historia precedió la configuración de la historia como disciplina en el país, menciona que

[...] la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica en primaria y secundaria (...) son tan solo el lugar por donde pasó la pretensión de formar una identidad nacional que le daría cuerpo a ese modo de ser colombianos durante ese período (Álvarez, 2007: 74).

Estas décadas de auge del nacionalismo terminaron en los sesenta, según Álvarez, porque allí se sintió el impacto en el mundo cultural, político y económico de Colombia del impulso de la globalización con el replanteamiento que acarrea de lo nacional. Se comenzaron a borrar las fronteras y ser colombiano se convirtió en otra cosa.

---

9. Cursiva en el texto.

En aquellas décadas, liderados por el partido liberal en el poder, se quiso separar una escuela con cobertura creciente de los valores religiosos no sin conflictos con la iglesia, los poderes regionales y las comunidades locales que valoraban la tradición y las costumbres. Desde el Estado se construyó la identidad nacional por medio de lo que el autor llama una *pedagogía social*, en ella “la educación fue la estrategia, lo social fue el objetivo, la escuela y las Ciencias Sociales fueron los medios, y el Estado nación fue el resultado” (Álvarez, 2007: 100).

Por otra parte, una investigación sobre manuales escolares del siglo XIX en el Caribe colombiano, de Alarcón y Conde (2003), identificó en los textos de la región la búsqueda de un individuo formado dentro de los parámetros de la razón y la virtud; en este período republicano los ideales unificadores constituyeron la garantía del orden y la estabilidad de la nueva sociedad. En tal sentido los autores acuñan el término de *pedagogías cívicas* para referirse a los procesos educativos a través de los cuales se divulgó el discurso republicano y liberal que justificaba la aparición del nuevo régimen basado en la soberanía popular. Estos textos mostraban las bondades de la república, las sobradas razones para su defensa, la transcendencia de la nación y del hombre cuyo modelo era el cumplimiento de las reglas de urbanidad. La historia centrada en los héroes y en las gestas libertarias ocupó no solo las páginas de los libros, sino las manifestaciones populares y actos cívicos dentro y fuera de la escuela.

En la misma línea de textos escolares, una investigación obligada para rastrear los vínculos de la identidad nacional y la realidad escolar fue la realizada por Herrera, Pinilla y Suaza (2003). En ella se analizó lo sucedido en la primera mitad del siglo XX fundamentalmente a partir de lo expresado en los manuales escolares de historia, geografía e instrucción cívica. Para los autores la identidad nacional fue un modelo impuesto que enfatizó en lo que se debía ser a costa de lo que se había sido, impulsada por demás desde unos instrumentos doctrinarios y cerrados –los libros de texto– cuya estructura no daba lugar a preguntas ni mucho menos a cuestionamientos del orden social vigente. Así que la historia tuvo la misión de incrementar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que se dieron en la independencia; por su parte, la geografía, que versaba sobre el conocimiento y uso del territorio, impulsaba la capacidad en los estudiantes de explotación de las riquezas del país; y la instrucción cívica se inclinaba por generar ideales patrióticos, es decir, hábitos de disciplina, orden y respeto a las autoridades y la iconografía patria. Para estos autores,

[...] se pudo establecer que el proceso de construcción de identidad nacional, estuvo directamente articulado a la construcción del proyecto político del Estado nación, entendido como proyecto de elite, que dejó de lado la diversidad cultural y la pluralidad de las expresiones políticas existentes en

el país conduciendo, a la vez, a la sustitución de lo nacional por lo estatal y a la imposición de un modelo de cultura política distanciado del discurso democrático promulgado por las clases dirigentes del país (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003: 178).

Cabe destacar el papel de la religión católica tanto como modelo de ciudadanía virtuosa, como estandarte del alma nacional y como garante del orden y la ley. En los libros de escuela la iglesia, cuando no era la encargada directa de realizarlos, daba el aval para que los contenidos no estuvieran contra las creencias religiosas.

En esta línea de textos escolares, vale la pena una mención a un estudio en la Argentina (Romero, de Privitellio, Quintero & Sabato, 2004). Delimitado a la segunda mitad del siglo XX, los autores argumentan sobre el reduccionismo que operó en los manuales escolares por medio del uso de los mapas, la celebración de las efemérides y la imagen proyectada de la Constitución. La historia, la geografía el civismo, disciplinas privilegiadas para rotular la idea de identidad nacional, resaltaron a principios del siglo XX un destino de grandeza para la nación, asociado a la prosperidad económica, la unidad exterior y la expansión. Promesa frustrada que “dio lugar a una actitud entre soberbia y paranoica: había responsables del fracaso argentino, enemigos que se encontraban fuera –los vecinos celosos...– antes de que, a la luz de las doctrinas de Seguridad Nacional, comenzara a buscárselos adentro” (Romero, de Privitellio, Quintero & Sabato, 2004: 23). También en los textos se vinculó con fuerza al destino de nación la institución militar y la iglesia, y transmitió una imagen estereotipada de los enemigos que sucesiva y alternativamente se encarnó en estados limítrofes o en peligros lejanos, y que también podía alojarse en el mismo suelo patrio. Nación unitaria, preexistente, esencialista, sacrificial, trascendente, fundada en el territorio y su defensa, tal era la imagen de la Argentina proyectada en los manuales escolares.

Como se afirmó atrás, para finales del siglo XX, algunos estudios reconocen el cambio de horizonte en la misión de la enseñanza de las ciencias sociales en el continente y para el país, en que la tradicional función de la escuela hacia la inculcación de sentimientos patrios ya no es tan clara. Este es justamente el tema que insinúa el siguiente conjunto de investigaciones.

## ¿La nación al servicio de la escuela?

---

La investigación de Samacá (2009) que se pregunta por el tipo de memoria nacional que, en el pasado reciente (1984-1997), transmitieron los libros de texto, especialmente de ciencias sociales en octavo grado. Sobre ello considera que este material fue afín al ideal constitucional de 1991. Al respecto afirma,

[...] el respeto y el reconocimiento del otro, la necesidad de resolver las diferencias a través del diálogo o la recreación de pequeñas asambleas constituyentes al interior del salón de clase, fueron formas “prácticas” de acercar a los estudiantes al momento histórico en que se encontraban y de hacerlos pequeños ciudadanos con espíritu democrático (Samacá, 2009: 286).

Adicionalmente, los textos evidencian la tensión entre la naciente incorporación del país al mercado globalizado con elementos cercanos a la producción de nacionalidad y democracia. Esta transición, según el autor, tuvo como trasfondo el repliegue de la Academia Colombiana de Historia como orientadora de material pedagógico por el protagonismo de las universidades públicas y privadas, y sobre todo, con el impulso de la llamada “Nueva historia”, movimiento intelectual liderado por Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, entre otros. A su vez, para esta época, se dio en el país la creciente profesionalización de la enseñanza en general y de las ciencias sociales en particular, además se empezó a hacer evidente la presión de organismos multilaterales por “modernizar” el sistema escolar y “actualizar” los contenidos de la enseñanza, incluida, por supuesto, la historia y los textos escolares.

Samacá repara en las limitaciones que tuvo la producción historiográfica del período estudiado en permear los manuales escolares. Los resultados: retazos de historia socioeconómica que naturalizaron el liberalismo; fragmentos de la política que daban mayor peso a la época de la república como generadora de identidad nacional y que fortalecían el mito de la esencia profundamente democrática que supuestamente nos ha acompañado; y ausencia de conflictos entre grupos sociales o regionales. Así, los textos de ciencias sociales de finales del siglo XX, para el autor, contribuyeron a la creación de un imaginario de un *nosotros* más allá de las desigualdades y diferencias, estableciendo continuidades entre el siglo XIX y el XX, y

[...] siguieron cumpliendo la función de servir de soporte para la invención de la nación en el plano simbólico, articulando elementos “tradicionales” como los que procuraban una adscripción territorial y algunos más “actuales” como el reconocimiento e incorporación de la diversidad regional a nivel interno y la integración continental y mundial (Samacá, 2009: 295).

Por otro lado, a propósito de miradas sobre realidades contemporáneas, Hoyos, del Barrio y Corral (2004) en un estudio comparado con niños y jóvenes de Colombia y España se propusieron explorar las concepciones de identidad nacional y sus posibilidades de cambio, a partir del desarrollo de varios temas: representación de la identidad nacional, descripción del propio grupo, actitudes hacia los símbolos patrios, conocimiento socio-geográfico y actitudes hacia los extranjeros. Los autores coinciden con el conjunto de obras de la primera parte al mencionar la idea que tienen los escolares respecto a la esencialización de la nación, sin embargo, el énfasis que ponen en lo legal en sus análisis

lleva a confusiones de orden teórico al homologar nacionalidad e identidad nacional. Las reflexiones de los autores se remiten a extender las entrevistas de los investigados sin problematizar sus afirmaciones y sin discusión con marco referencial alguno. No hay mirada a la historia ni cotejo con los mecanismos estatales de construcción de nación; además dentro de sus conclusiones llama la atención que afirmen que la nacionalidad no depende para nada de aspectos legales sino solo de aspectos culturales, y que esa dependencia podría obstaculizar la convivencia en una sociedad plural. Sobre este propósito sugieren: “Resulta importante incluir en los currículum escolares una concepción más relativista o más cosmopolita, para evitar el posible riesgo de que se asuman posiciones fundamentalistas implícitas en una visión esencialista” (Hoyos, del Barrio & Corral, 2004: 107). Dejan de lado inferencias valiosas que conecten el dispositivo escolar y la sociedad, el uso histórico de la enseñanza de las ciencias sociales o la formación social de los dos países como contexto de las identidades estudiadas.

Profundizando en relación a referencias de la misma Argentina, Kriger y Carretero (2010) documentan, en una amplia investigación con estudiantes argentinos, el importante papel jugado por la escuela como instrumento histórico para distribuir y legitimar no solo conocimientos, sino identidades nacionales. Al respecto los autores se preguntan: ¿Cuál debería ser la función de la enseñanza de la historia en un mundo posnacional?, ¿contribuir a la formación de nuevas ciudadanía globales y supranacionales?, ¿preservar las identidades locales y nacionales frente al avance de la globalización? Su estudio, realizado sobre jóvenes del sistema escolar argentino, concluyó que pese a la declaración de los programas de historia que se distancian abiertamente de la formación nacionalista y a que los docentes que imparten esta asignatura dicen orientar su práctica hacia la formación de conocimientos críticos, el anhelo de identidad nacional continúa presente y configura una dimensión emotiva importante en la enseñanza de la historia de este país.

Luego de indagar por la concepción de nación, por el reconocimiento de los agentes históricos y por el reconocimiento del conflicto en ciertos hechos históricos, los autores apuntan el abuso de los objetivos identitarios en desmedro de los cognitivos en la enseñanza escolar, en particular, en la celebración de las efemérides, ello inhabilita en los escolares la posibilidad de cuestionar los relatos del pasado y compararlos con otras versiones, de manera que se sigue “detectando un núcleo de creencias previas, de tipo nacionalista, que mantiene activa una fidelidad profunda a la nación, que se expresa como un imperativo moral con el pasado que obstruye el compromiso ético político con el presente y el futuro” (Kriger & Carretero, 2010: 78).

Miriam Kriger (2010), en otro estudio, fue en esta misma línea al demostrar, también a partir de un estudio con jóvenes universitarios, hijos de la crisis po-

lítica y económica de la Argentina de 2001, que la identidad nacional era vista por ellos como preexistente al Estado y la nación teleológica irrumpió como trascendente a la historia. Ello representa en términos políticos un enorme riesgo, según la autora, ya que estas explicaciones no presentan a los sujetos como constructores de sus historias sino como seres sujetos u objetos construidos por una Historia (con mayúscula) que les tiene una misión predeterminada. Lo cierto es que la comprensión histórica de los jóvenes no pareció compensarse con sus deseos de edificar un proyecto común, dado que si bien apuntaban las carencias del Estado eran incapaces de desarrollar un discurso crítico sobre el pasado “y su estrategia más inmediata para resolver esa falta es compensarla con identidad nacional, un recurso altamente disponible tras doce años de escolarización” (Kriger, 2010: 215). Se produjo así lo que Kriger llamó una *hipertrofia identitaria*, que intentaba saldar este vacío a partir no de reflexión política sino de refundación nacional, es decir, de desvinculación o amputación de la potencialidad política de alternativas posibles. Por ello, para Kriger, existe la necesidad de brindar herramientas cognitivas y disciplinares a los escolares para entender su pasado pero tomando distancia de él, y así entiendan el conflicto, la contingencia de los fenómenos históricos y el papel de los sujetos en ella, incluidos ellos mismos como estudiantes.

También sobre este país, un estudio muy pertinente para efectos del presente trabajo lo constituye la investigación de Alexander Ruiz (2009) que tuvo como propósito indagar las representaciones de estudiantes argentinos sobre los relatos de nación aprendidos en la escuela. Allí encontró una construcción narrativa de nación esencialista y defensiva por parte de los escolares. El autor señala que era escasa la formación histórica en la escuela y que los estudiantes reproducían una suerte de *saga*<sup>10</sup> nacionalista y patriótica. La apelación a la emoción y a los afectos a la hora de evocar los hechos históricos generaba en los escolares sentimientos de

[...] admiración y aprobación más allá de que el contenido de lo narrado y el papel de sus protagonistas admita críticas o incluso una actitud de distanciamiento, como se puede constatar en algunos de los relatos orales y argumentales de los estudiantes (Ruiz, 2009: 344).

Un perfil romántico del pasado aprendido, un rol moral asignado a los héroes de la independencia y un destino teleológico a la nación fueron algunos de los hallazgos relevantes de la pesquisa. Además resaltó en los jóvenes una identidad nacional cerrada que hizo las veces de una religión cívica que presentaba dificultades para admitir cuestionamientos o críticas a la historia oficial aprendida.

---

10. Analogía de un género literario de matriz oral en el que se juntan memorias y narraciones del pasado y en el que se articulan elementos de tipo histórico y social.

Con un objetivo muy similar a la anterior investigación, Ana Pereyra (2007) analiza en un estudio la producción escrita de jóvenes que narran su nación entre 1973 y 2003 a un supuesto extraterrestre que desconoce su pasado. La mayoría de estudiantes evoca la dictadura militar y la impugna por las violaciones a los derechos humanos y las afrentas a la sociedad civil, sin embargo este discurso generalizante no da cuenta de matices y conflictividades claves para el período, en particular, no dan información sobre la cultura política argentina antes y después del golpe, tampoco identifican la trayectoria de las víctimas, ni el modelo económico en curso durante el proceso. Para la autora esta representación del pasado bloquea la pregunta por procesos políticos, sociales y subjetivos que condujeron al terrorismo de Estado y por los distintos niveles de responsabilidad que tuvo la sociedad civil, además de obstruir cualquier conexión con el presente que implique la comprensión de la heterogénea realidad actual.

Por su parte el estudio de Higuera (2010) centrado en el tratamiento de la transmisión de la memoria reciente en la escuela argentina, indaga en las representaciones de jóvenes estudiantes de secundaria a partir de sus procesos de socialización en dos colegios de sectores medios de la ciudad de Buenos Aires. Luego de observaciones de aula y entrevistas a docentes y estudiantes el autor considera que, para la mayoría de los escolares, la reconstrucción del pasado reciente opera fundamentalmente a partir de las imágenes que proporcionan los padres, los medios de comunicación y el sentido común. Estas representaciones estuvieron cargadas de recortes y sesgos que si bien reconocieron un período autoritario en su historia, desconocieron aspectos complejos y relevantes como la identidad de las víctimas, las causas de los hechos y las consecuencias políticas y económicas para el país. Para el autor, paradójicamente conviven en los jóvenes una yuxtaposición discursiva en la que incluso flotan argumentos de la dictadura militar. Higuera concluye que “la escuela puede retomar el sentido común, enriquecerlo, complejizarlo y relacionarlo con la formación de valores democráticos, o bien, puede reproducir una transmisión dispersa y fragmentaria que recurra a estereotipos, contribuyendo así a una cristalización del pasado” (Higuera, 2010: 175).

Para otro contexto, en un proyecto que pregunta por la identidad nacional en Brasil, Pugas (2008) indagó a estudiantes de quinto grado de varias escuelas, desde el análisis del discurso, por diferentes aspectos de la historia de su país y el sentido de pertenencia. Los estudiantes dijeron sentirse vinculados en las prácticas deportivas, en paisajes turísticos y en bellezas naturales exaltadas por los medios de comunicación, también en las clásicas jornadas de himnos, banderas y carnavales. La autora llamó híbridas a estas adscripciones que mezclaban aspectos del pasado y del presente, de la historia y de la cultura, del mercado y del folclor, y que perfilaron el sentido de la *brasilidad* de los escola-

res. Aquí la impronta de la escuela no fue clara, en concreto, de la enseñanza de la historia, y más bien se reflejó la apropiación de un discurso mediático que ponía énfasis en lo exótico y en el “paraíso natural” que se exportaba para el turismo y que los estudiantes mezclaron con la información que recibieron de la escuela.

Para el caso español, López Facal (2000) destacó cómo los esfuerzos iniciales de intelectuales del siglo XIX por crear un imaginario nacional se truncaron por la precariedad del Estado, ya que ese discurso no era asumido por una población mayoritariamente analfabeta. Sin embargo, adelante en el tiempo, se fue construyendo la idea de nación y de pasado que se plasmaría en manuales escolares: “La historia debía ocuparse de *transmitir* la identidad nacional –la esencia de lo español– que se consideraba inmutable: la unidad nacional, el carácter de los españoles y su religiosidad” (p. 113). Para el autor, la existencia de un carácter nacional, difundido por los escritores románticos, estuvo presente en los libros de texto desde mediados del siglo XIX hasta la etapa final del franquismo y no sólo, como suele pensarse, en los manuales de franquistas o ultraconservadores. Sin embargo, es de destacar el fracaso del concepto de nación difundido por el nacional-catolicismo franquista no solo por las urgencias del proceso modernizador, la escolarización y el secularismo sino por su carácter excluyente, lo que le hacía adolecer de la virtualidad político-ideológica más potente de cualquier nacionalismo, que es la cohesión social interclasista en un sistema de valores y referentes simbólicos compartidos.

Continúa López Facal afirmando que, para la década del setenta del siglo XX, a tono con las transformaciones de la posguerra y con lo que otros investigadores comentan para sus países, la historiografía escolar española abandonó el cariz nacionalista y xenófobo que se veía inadecuado para los nuevos bloques de poder internacional que se perfilaban (OTAN, OCDE, Comunidades Europea...) La enseñanza de la historia se acomodó desde entonces a este lugar común: cultura grecorromana, la difusión del cristianismo, el feudalismo, el renacimiento, la ilustración, la revolución industrial, el capitalismo, las revoluciones liberales, etc. Bajo esta connotación, la nueva *comunidad imaginada*, que borra particularismos, que inventa nuevas tradicionales, que incluye a unos pero excluye a otros, que impone símbolos comunes, se reedita desde una nueva perspectiva.

Pese a estas nuevas demandas, según el autor, persistió en los textos escolares la concepción de nación española como viva y eterna que determinaba la existencia de unas características comunes a toda la población y que condicionaba la organización política. Menos explícito en los discursos expuestos de los manuales, estaban aún presentes en los mapas históricos, los documentos, las actividades complementarias o los enunciados de formación cívica. En

conclusión, sentencia López Facal, persistieron prejuicios arraigados sobre la nación y la identidad nacional en los manuales escolares de historia, que no incorporaron los nuevos enfoques sobre la investigación académica, aunque no reprodujeron los desfasados estereotipos nacionalistas del pasado.

En un análisis para el caso de los Estados Unidos, VanSledright (2008) indicó la importancia que tiene la enseñanza de la historia, como un asunto de orden público, dada la preocupación estatal ante la enorme cantidad de inmigrantes que se dan en este país (11,4% de la población total). Según estas políticas se pretendió americanizar a los extranjeros desde la escuela, a partir del aprendizaje de la historia oficial y limpiando de la memoria a otros pasados particulares y del aporte que otras razas han hecho a la construcción de su nación. El autor señaló con pertinencia la manera como los Estados Unidos han perfilado su nacionalidad a partir del poder desarrollado para excluir y denigrar a negros, indios, católicos irlandeses, asiáticos del sur, europeos del este, comunistas, anarquistas, homosexuales, que “han servido como ‘otros’ contra lo que ‘nosotros’ hemos definido nuestra americanidad” (Gestle citado por VanSledright, 2008: 111).

Los libros de texto de Estados Unidos plasman la imagen de los líderes de la política, empresarios, industriales e intelectuales destacados de la historia, con énfasis en los logros de hombres anglosajones. El tema principal, según el autor, ha sido el *destino manifiesto* en tanto vocación histórica y natural a la libertad, la democracia y a la grandeza de un país. Invisibilización de los conflictos, silenciamiento de otras narrativas, voces omniscientes y atemporales, han sido las constantes en los manuales escolares, los que a su vez impuso el guión a los maestros en la interacción de las escuelas de Estados Unidos. Hay que entender que existe una cultura sobre el uso de los textos escolares en las escuelas, que son referentes obligados, máxime cuando la oficialización de los libros está respaldada por el gobierno, por las evaluaciones censales o por estándares de aprendizaje en algunos Estados.

A partir de una diferenciación entre historia y consumo de patrimonio o memoria colectiva, VanSledright afirma que lo que hacen las escuelas es más lo segundo pues se acude a un acto de fe en el pasado, a una conmemoración colectiva. ¿Qué efectos produce en los estudiantes? Sirviéndose de otros estudios, el autor plantea que estos imaginarios producen lealtades acríticas al Estado-nación desde la primaria a la educación superior, una “historia temática lineal, simple y optimista del desarrollo nacional (con una lista abreviada de los héroes americanos, los mártires, y los padres)” (VanSledright, 2008: 124).

También sobre los manuales de Estados Unidos, Alridge (2006), tomando el caso del uso que se dio en estos a la historia de Martin Luther King, señala el reduccionismo y la simplificación efectuados en este procedimiento al mostrar

los momentos del pasado como pasos o fases hacia la realización plena de la democracia en el país. Se niega a los estudiantes la posibilidad de juzgar y analizar los hechos, de complejizarlos y contrastarlos, más bien “encuentran una historia aburrida, predecible e irrelevante” (p. 663), incapaz de conectar con lo contemporáneo y con el mundo, particularmente con los actuales problemas de racismo y pobreza en este país. Como conclusión, la autora sugiere a los docentes de historia minimizar el uso de libros de texto, ofrecer acceso a otras fuentes y dar la posibilidad a los escolares de construir sus propias interpretaciones, fomentar el debate, y animarlos para hacer conexiones entre el pasado y el presente.

En la misma línea, Low-beer (2003), refiriéndose al sistema escolar británico, afirmó que al igual que en la mayoría de países europeos, predomina en la enseñanza de la historia la descripción de una historia nacional desde un enfoque ya no político, sino económico y social. Para la autora, esta enseñanza es más selectiva, menos autoritaria y monolítica de lo que solía ser, en parte por el método que privilegia el acceso directo a fuentes y no tanto a libros de texto escolar, con “la intención de obtener en los alumnos un pensamiento acerca de la evidencia para la historia, y mirar desde diferentes perspectivas” (Low-beer, 2003, p. 2). Pese a ello en este país, afirma la autora, se sigue separando la historia nacional de la extranjera, a diferencia de otras naciones que contextualizan su historia en un marco regional, como Escocia, Gales o Irlanda. La historia nacional que se oficializa en las escuelas busca contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional, aunque hay poca evidencia empírica para ver hasta qué punto esto se logra. Por ejemplo, en Escocia, ha habido poca enseñanza de historia escocesa en sus escuelas, sin embargo, un sentido de identidad nacional y cultural ha crecido a buen ritmo. La autora cuestiona el rol que la escuela debe jugar en la creación de estos vínculos, pues aclara, que de entregarse a esta tarea siempre terminará convertida en instrumento de propaganda nacionalista, ya que “un sentido de identidad, ya sea personal o nacional, es algo que al final, los alumnos forjan por sí mismos, y es hecha de muchas fuentes” (p. 7).

## Conclusiones

---

En resumen, se podría decir que en Colombia la escuela y la enseñanza de contenidos escolares tuvieron un fuerte compromiso en la transmisión de sentimientos nacionalistas y como tal promotores de identidad nacional durante todo el siglo XIX y buena parte del XX, sin embargo la década de 1980 expresa un importante cambio de perspectiva, fruto de una reconsideración del pasado desde la historia académica y con variadas repercusiones en la historia escolar. Tales replanteamientos tienen en común varias cosas: a) Búsqueda de una

nueva relación entre la representación del pasado y la identidad, sea nacional, local o cultural; b) Reclamo de historias menos míticas y más objetivadas; c) Nueva mirada sobre los conflictos del pasado con miras a emprender proyectos futuros, y d) Necesidad de hacer comparaciones entre historias alternativas de un mismo pasado. Tal giro, como se observó en las investigaciones consultadas, no fue exclusiva del país, pues muchas naciones de occidente acogieron, con diferentes niveles de apropiación, una enseñanza del pasado de corte no nacionalista y globalizador.

En esta transición se hace evidente la doble función de la escuela, que desde su nacimiento obedecía por un lado a un proyecto ilustrado-cognitivo y por otro a uno romántico-nacionalista (Carretero, 2007), y que luego de casi dos siglos de abnegado servicio a la patria pareciera estarse deslizando hacia la formación del ciudadano global. Los sistemas escolares sienten así el impacto de un mundo globalizado que cuestiona el sentido tradicional de las fronteras nacionales, de un mercado que reclama nuevas condiciones y habilidades en los ciudadanos del planeta, pero también de multitud de grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los discursos homogenizadores les habían negado.

Tal tensión se particulariza en cada región, en cada escuela, incluso en cada aula. Aún pervive la devoción ciega a los símbolos patrios y muchos maestros insisten en enseñar que la patria, sus héroes y sus batallas representan verdaderos y valiosos contenidos que hay que enseñar. Por ello serán los estudios situados los que permitan ver en detalle cómo “el presente se configura como un momento de transición en el que lo nacional y lo posnacional luchan en el interior de las instituciones que, como la escuela, necesitan renovar su legitimidad” (Carretero, 2007: 288). O analizar cómo ese pasado, esa huella de la historia épica decimonónica aprendida en la escuela emerge, resiste o coexiste con postulados contemporáneos que defienden valores democráticos, universales y supuestamente respetuosos de *los otros*.

## Bibliografía

---

Alarcón, L. & Conde, J. (2003). *Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe colombiano. Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898*. <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educal/alfa/UniversidaddelAtl%E1ntico.pdf> (Consultado: 18-10-10): Proyecto de investigación.

Alridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108 (4), pp. 662-686.

Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia: Tesis de doctorado.

Betancourt, A. (2001). *El populismo y el nacionalismo en la historia contemporánea de Colombia. Un problema historiográfico (imaginar la nación, soñar con el desarrollo: usos políticos de la historia en Colombia)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México: Tesis de doctorado.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia. 1918-1957*. Bogotá: CEREC.

Herrera, M. (2007). La educación en la historia de Colombia. En: *Gran Enciclopedia de Colombia. Cultura 1*. Bogotá: Círculo de Lectores.

Herrera, M. (2013). *Educación el nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M.; Pinilla, A. & Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros libres, Flacso.

Hoyos, O.; Del Barrio, C. & Corral, A. (2004). El significado de la identidad nacional en niños y adolescentes españoles y colombianos. *Psicología desde el Caribe*, pp. 73-108.

Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Kruger, M.; & Carretero, M. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de jóvenes sobre la independencia de su nación. En: Carretero, M. & Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 81-99). Buenos Aires: Paidós.

López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En: Pérez, J. S.; López, R. & Riviere, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-159). Barcelona: Crítica.

Low-beer, A. (2003). School history, national history and the issue of national identity. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3, [www.ub.edu/histodidactica/articulos/School%20History.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/School%20History.pdf).

Palacios, M. (2003). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994*. Bogotá: Norma.

Pereyra, A. (2007). *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Tesis de doctorado. Flacso.

Pinilla, A. (2003). 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*, 45, pp. 90-117.

Pugas, M. (2008). *Identidad nacional: sentidos negociados no currículo de História das séries iniciais do ensino fundamental*. Mestre em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rodríguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. En: *Revista Folios*, 32, pp. 23-42.

Romero, L.; De Privitellio, L.; Quintero, S. & Sabato, H. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ruiz, A. (2009). *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Tesis de doctorado, Flacso.

Samacá, G. (2009). *El proyecto educativo integrador y la construcción de las ciencias sociales entre 1974-1996: el inacabado intento por la interiorización de la democracia y el desarrollo*. Bucaramanga: Tesis de maestría, UIS.

Urrego, M. Á. (2004). *La crisis del Estado Nacional en Colombia. Una perspectiva histórica*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Vansledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, pp. 109-146.