



**IDENTIFICACIÓN CON LA NACIÓN PROPIA EN JÓVENES
UNIVERSITARIOS, MAESTROS EN FORMACIÓN.
IMAGINARIOS SOCIALES DE NACIÓN Y ESCUELA**

Tesis para acceder al título de Doctor en Educación

Diego Hernán Arias Gómez

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

IDENTIFICACIÓN CON LA NACIÓN PROPIA EN JÓVENES
UNIVERSITARIOS, MAESTROS EN FORMACIÓN.
IMAGINARIOS SOCIALES DE NACIÓN Y ESCUELA

Tesis para acceder al título de Doctor en Educación


Autor: Diego Hernán Arias Gómez

Director: Dr. Alexander Ruiz Silva
Énfasis Educación, Cultura y Desarrollo

Bogotá, D.C.

Octubre de 2014


Universidad Pedagógica Nacional

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela.
Autor(es)	Arias Gómez, Diego Hernán
Director	Ruiz Silva, Alexander
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2014. 300 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Palabras Claves	IDENTIDAD NACIONAL; CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN; IDENTIFICACIÓN CON LA NACIÓN PROPIA; JÓVENES; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

2. Descripción
<p>La investigación se preocupa por entender la configuración de los imaginarios sociales de nación en los relatos de estudiantes universitarios, en concreto, la manera como se perfilan los vínculos y pertenencias que enuncian, además recaba en la incidencia que tiene la formación educativa en dichos esquemas de representación, es decir, cómo sus memorias escolares definen, en su presente, sus adscripciones identitarias hacia la nación. En este último nivel también hubo énfasis en la idea del pasado reciente de la nación en la escuela. Se trabajó con jóvenes escolarizados universitarios que estudian una carrera de licenciatura en ciencias sociales, porque interesó la forma de pensar de sujetos que recién estaban habilitados para ejercer el derecho ciudadano al voto, porque su formación académica podía describir configuraciones identitarias particulares, y porque importaba su condición de estudiantes para establecer una relación respecto a sus afectos con la nación propia.</p>

3. Fuentes
<p>Arias, D. y Ruiz, A. (2013). Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos. <i>Revista Argentina de Estudios de Juventud</i>, 7, 1-22.</p> <p>Bolívar, Í. (2003). <i>Violencia política y formación del Estado. Ensayo historiográfico sobre la dinámica regional de la Violencia de los Cincuenta en Colombia</i>. Bogotá: Universidad de Los Andes.</p> <p>Carretero, M. (2007). <i>Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Carretero, M., & Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero & J. Voos, <i>Aprender y pensar la historia</i> (págs. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.</p> <p>Carretero, M. & Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. Castorina, <i>La construcción del conocimiento histórico</i> (págs. 55-80). Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Herrera, M., Pinilla, A. & Suaza, L. (2003). <i>La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Hobsbawm, E. (1991). <i>Naciones y nacionalismo desde 1780</i>. Barcelona: Grijalbo.</p> <p>Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. <i>Revista Persona y Sociedad</i>, 3, 29-52.</p> <p>Lechner, N. (2002). <i>Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política</i>. Santiago de Chile: Lom.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4

Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
 Ruiz, A. & Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En M. Carretero y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico* (págs. 29-54). Buenos Aires: Paidós.

4. Contenidos

El trabajo no se centra en el análisis de aspectos teóricos sobre la construcción de nación y la identificación nacional, es más bien la preocupación por comprender la forma como un grupo de sujetos enuncian su relación con la nación y la viven en su día a día. Naturalizada la condición de nacionales, los habitantes de este Estado-nación no siempre se interrogan por su pertenencia, por los mecanismos que crean en ellos sentimientos de filiación y por las justificaciones morales que esgrimen al momento de ser interpelados como colombianos.


Existen tres aproximaciones teóricas al tema de la construcción de nación: la de historiadores, antropólogos y sociólogos que han explicado la emergencia en el tiempo de este tipo de comunidad política (Anderson, Hobsbawm, Elias, Gellner); por otro lado la de sociólogos, antropólogos de la cultura y representantes de los estudios culturales que centran su perspectiva en las maneras como los grupos dominantes han producido y puesto a circular imágenes de lo nacional (Bhabha, Chatterjee, Monsivais); finalmente la de investigadores que, próximos a los estudios culturales y a vertientes fenomenológicas, recalcan la perspectiva de quienes viven y “padecen” la nación en la cotidianidad, la de quienes la experimentan y la consumen.

Sobre este último sentido es que trata el presente estudio, sobre la manera como unos ciudadanos dicen experimentar su pertenencia a la nación, en particular jóvenes colombianos de una universidad pública de Bogotá, que fueron invitados a contar sus experiencias de filiación, sus memorias de vínculo a la nación, sus reflexiones sobre lo que significa ser colombiano y el lugar de la educación y la escuela en esta compleja configuración. Para este propósito de acudió a la producción de distintas modalidades de relato: oral, escrito, visual. En este sentido un recurso importante consistió en la invitación libre a la auto-toma de fotografías de cada joven, en la que expresara su identificación nacional, recurso que, debido al uso y resultados, resultó central para la investigación.

Se habla de imaginarios sociales en tanto conjunto de representaciones, ideas, conceptos, valores que determinan las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos. El imaginario es una construcción social que el sujeto decanta mediante largos y complejos procesos de socialización, que depende de contextos históricos y de fuerzas político-culturales específicas, y que resultan muy eficaces en la medida que se experimentan como una respuesta individual aunque escondan que provienen de una dinámica sistémica. Se entiende así que los imaginarios sociales de nación tienen mucho que ver con el poder hegemónico, venido fundamentalmente del Estado, que tiene la capacidad y los medios para perfilar determinados modelos de ciudadanía y de filiación con las instituciones y la nación. Los imaginarios sociales pueden o no coincidir con los que se imponen, ello depende de las herramientas que las personas tengan para asimilar, adaptar o resistir a estos discursos. Precisamente el presente estudio muestra la gama de posibilidades que tiene este horizonte en los relatos de un grupo de jóvenes que se quiso expresar lo que sentía y pensaba.

El objetivo general de ese trabajo consistió en analizar y comprender los imaginarios sociales sobre la identificación con la nación propia en los relatos de jóvenes universitarios de primero y séptimo semestre de una universidad pública de la ciudad de Bogotá, D.C.

Los objetivos específicos fueron: 1) Identificar el tipo de adscripciones identitarias respecto a la nación propia que exhiben estudiantes universitarios. 2) Caracterizar los estereotipos sobre la nación propia que tienen estudiantes universitarios. 3) Identificar el lugar de la nación en la escuela que recuerdan y en la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4

escuela que proyectan los estudiantes universitarios. 4) Reconocer los rasgos de la enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela en los relatos de estudiantes universitarios.

La investigación tuvo como propósito fundamental identificar los imaginarios sociales de estudiantes universitarios respecto a la identificación con su nación propia, en específico, en sus vínculos y adscripciones, en los estereotipos de nación que perfilaban y en el papel que le asignaron a la nación en sus experiencias escolares pasadas y proyectadas. Este estudio se basó en un enfoque cualitativo, con el método de relatos de vida y en el que se combinaron diferentes estrategias para producir información como entrevistas a profundidad, grupos focales y producción de relatos escritos y visuales o fotografías.

Este trabajo profundizó en varias las formas de adscripción, en las maneras como los estudiantes sienten su propia nación, en las que se destacan el territorio regional y los proyectos colectivos; adicionalmente buscó caracterizar y analizar los juicios sobre las imágenes generales que circulan sobre lo colombiano. Adicionalmente recabó en la relación de la escuela y la identificación nacional a partir de las memorias de los participantes y de su prospectiva respecto a los contenidos que debería tener de la enseñanza de la historia reciente en Colombia.

El análisis de los relatos demostró, entre otras cosas, que el espectro de matices de identificación con la nación es variado y rico, que las diferentes formas de adscripción casi siempre coartan las posibilidades de participación política de los jóvenes y que las experiencias escolares de corte nacionalista y patriótico, pese a estar muy presentes en sus recuerdos, fueron tomados con distancia al punto de proponer contenidos escolares distintos a los que ellos tuvieron. En otro sentido, resalta la importancia de las carencias y de la violencia como supuestas marcas de lo colombiano, pero también y como idea-fuerza en el currículo de ciencias sociales que estos jóvenes estudiantes privilegiarían enseñar.


5. Metodología

La investigación fue de orden cualitativo, la estrategia utilizada fue el uso relatos biográficos o relatos de vida (orales, visuales y escritos). Como técnicas se aplicaron la entrevista en profundidad, los grupos focales y la producción de un escrito. Se realizó 17 entrevistas, dos grupos focales, 71 relatos escritos y 114 fotografías o relatos visuales. El análisis de contenido fue la técnica seleccionada para organizar, clasificar y jerarquizar los datos.

6. Conclusiones

En relación con la identificación con la nación propia se presentó el análisis en dos categorías: vínculos y pertenencias y estereotipos de nación. Respecto a los vínculos y pertenencias, la mayoría de los estudiantes expresaron una importante identificación con el territorio regional, relevando, en lo fundamental, aspectos geográficos, musicales y estéticos. La adscripción a la nación propia se expresó como la exaltación de la belleza del paisaje y las riquezas naturales. Lo regional estuvo matizado por el rescate de las tradiciones y de prácticas legendarias. Las menciones sobre el territorio se hicieron no tanto como espacio físico de interés, sino en función del sentido cultural que soportaban y por las relaciones sociales que evocaban. Un colorario de la identificación con el territorio regional, en tanto espacio próximo de filiación, lo constituyó la identificación con grupos cercanos, básicamente la familia, los pares y los amigos. La identificación nacional se revistió, en este caso, del nombre de personas conocidas y concretas.

En un sentido distinto al anterior, algunos jóvenes dijeron experimentar la adscripción con la nación propia como identificación con los proyectos colectivos, esto es, como vínculo con propuestas de cambio social en curso en el marco de apuestas por militancias políticas, y como rechazo hacia la violencia que sufre Colombia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

Respecto a los estereotipos de nación, esto es, lo que significaba Colombia y la colombianidad para estos jóvenes universitarios, se encontraron tres imaginarios: La cultura que nos une, Colombia es pasión y Las carencias e infamias que nos marcan. En La cultura que nos une se asumió que Colombia es un crisol de riqueza cultural y diversidad que debe ser cuidada y difundida. Lo rural y lo campesino tuvieron preminencia. La nación se expuso como una sumatoria de partes que deben mantenerse originales. En Colombia es pasión, algunos jóvenes mencionaron el carácter aguerrido y extrovertido del colombiano, destacaron especialmente el deporte y la capacidad de superación de los pobres, cuya condición para sobreponerse, se supone, es ilimitada. En un sentido muy diferente un grupo de jóvenes universitarios consideró que lo característico de la nación consistía en las carencias e infamias que nos marcan. Aquí la injusticia, la pobreza, la corrupción y, especialmente, la violencia fueron la marca de la identidad nacional. En sus relatos afloró la decepción, el desgano y la frustración con la nación propia. Los déficits coparon el nosotros nacional.

Respecto a los *Relatos de escuela e identidad nacional*, se analizaron tres tendencias: la nación en la escuela que se recuerda, la nación en la escuela que se proyecta y el pasado reciente de la nación en la escuela. Sobre la primera se encontró que las narrativas de los jóvenes sobre sus experiencias escolares dejaron ver la pervivencia de representaciones de corte nacionalista en las rutinas escolares remembradas. Respecto a la nación en la escuela que se proyecta, se observaron dos matices: la nación en la escuela para el compromiso social y la nación en la escuela para la conciencia planetaria. Sobre el pasado reciente de la nación en la escuela, los jóvenes participantes fueron invitados a pronunciarse por escrito sobre los contenidos a privilegiar de la historia de la nación de las últimas décadas. Al respecto se puede afirmar que los estudiantes de primer semestre evidenciaron notas episódicas, personalistas y fragmentadas sobre la enseñanza de la historia reciente, mientras los de séptimo semestre exhibieron narrativas más densas y complejas. La mayoría se preocupó por narrar acontecimientos del siglo XX, en orden cronológico aludiendo a eventos políticos y militares.

De cualquier manera, el discurso estatal sobre la identidad nacional, impulsado por los medios de comunicación masivos, la política profesional, el comercio y la escuela, con diferentes grados de aceptación y de conciencia, demostró probada eficacia en todos los casos y testimonios expuestos, en el sentido que ningún imaginario, en el presente estudio, concibió los posicionamientos personales o colectivos por fuera de la nación. La adscripción a la nación tuvo diversos matices y definiciones, pero casi nunca se optó por un posicionamiento exento de ella. Incluso los más contestatarios esgrimieron su programa en el marco de las ideas de nación cuya naturaleza y condición se pretendían distintos, es decir, aquellos jóvenes estudiantes que esbozaron vinculaciones con la nación propia desde un horizonte de cambio y transformación sociopolítica, se mantuvieron circunscritos a la idea de nación como algo importante e imprescindible. Solo dos estudiantes de los participantes en el presente estudio, uno de séptimo semestre y otro de primero, en la entrevista, manifestaron sentirse abiertamente ajenos a la idea de identidad nacional, porque pensaban que la nación colombiana o cualquier otra era finalmente un artificio, quizás innecesario para los tiempos que corren. Valdría la pena que posteriores estudios puedan profundizar en las experiencias, razones y justificaciones que esgrimen este tipo de estudiantes y en el significado de sus apleaciones a un sentido cosmopilita de la enseñanza de la historia.

Elaborado por:	Diego H. Arias Gómez
Revisado por:	Alexander Ruiz Silva

Fecha de elaboración del Resumen:	31	10	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	11
Capítulo 1. la identificación nacional: aspectos históricos y conceptuales	18
1.1. Identidad	19
1.2. La identificación con la nación propia.....	27
1.3. Configuración de la nación e identidad nacional en Colombia	37
1.4. Imaginarios sociales.....	65
Capítulo 2.La identidad nacional y escuela: ¿un cruce necesario?.....	71
2.1. La escuela al servicio de la nación.....	73
2.2. ¿La nación al servicio de la escuela?	80
Capítulo 3. Mapa de trabajo. metodología y recursos investigativos	92
3.1. La población	96
3.2. El problema.....	97
3.3. Los objetivos.....	99
3.4. La metodología	100
Capítulo 4. La identificación con la nación propia: adscripciones y estereoripos juveniles.....	107

4.1. Vínculos y pertenencias	113
4.2. Estereotipos de nación	146
Conclusiones del capítulo	179
Capítulo 5. La nación en la escuela: afectos, tensiones y subjetividad política	186
5.1. La nación en la escuela que se recuerda	192
5.2. La nación en la escuela que se proyecta	207
5.3. La enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela	220
Conclusiones del capítulo	244
Conclusiones generales.....	252
Bibliografía	276
Anexos.....	290

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	
Aspectos destacados de la identificación nacional propia	116
Tabla 2.	
Estereotipos destacados de la nación propia	150
Tabla 3.	
Tendencias sobre la nación en la escuela que se recuerda	195
Tabla 4.	
Tendencias sobre la nación en la escuela que se proyecta	210
Tabla 5.	
Eventos destacados enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela	228
Tabla 6.	
Contenidos de libros de texto de 9° sobre la historia de Colombia	239

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Estudiantes de primer semestre

Armando A.	117
Diana M.	118
Felipe S.	131
José O.	132
Andrés R.	142
Diana Z.	142
Daniela R.	151
Sebastián G.	152
Jorge H.	163
Natalia M.	164
Alejandra F.	174
Alejandra P.	174

Estudiantes séptimo semestre

Lorena G.	119,166
Damaty T.	120
Camilo F.	133
Daniela B.	134
Omar C.	143

Jessica C.	144
Jenny C.	154
Michael D.	168
Ignacio L.	175
Natalia L.	176
Julián A.	177

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada *Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela* se preocupa por entender la configuración de los imaginarios sociales de nación en los relatos de estudiantes universitarios, en concreto, la manera como se perfilan los vínculos y pertenencias que enuncian, además recaba en la incidencia que tiene la formación educativa en dichos esquemas de representación, es decir, cómo sus memorias escolares definen, en su presente, sus adscripciones identitarias hacia la nación. En este último nivel también hubo énfasis en la idea del pasado reciente de la nación en la escuela.

Se trabajó con jóvenes escolarizados universitarios que estudian una carrera de licenciatura en ciencias sociales, porque interesó la forma de pensar de sujetos que recién estaban habilitados para ejercer el derecho ciudadano al voto, porque su formación académica podía describir configuraciones identitarias particulares, y porque importaba su condición de estudiantes para establecer una relación respecto a sus afectos con la nación propia.

El presente trabajo no se centra en el análisis de aspectos teóricos sobre la construcción de nación y la identificación nacional, es más bien la preocupación por comprender la forma como un grupo de sujetos enuncian su relación con la nación y la viven en su día a día (Bolívar, 2001). Naturalizada la condición de nacionales, los habitantes de este Estado-nación no siempre se interrogan por su pertenencia, por los

mecanismos que crean en ellos sentimientos de filiación y por las justificaciones morales que esgrimen al momento de ser interpelados como colombianos.

Según Ingrid Bolívar (2005), existen tres aproximaciones teóricas al tema de la construcción de nación: la de historiadores, antropólogos y sociólogos que han explicado la emergencia en el tiempo de este tipo de comunidad política (Anderson, Hobsbawm, Elias, Gellner); por otro lado la de sociólogos, antropólogos de la cultura y representantes de los estudios culturales que centran su perspectiva en las maneras como los grupos dominantes han producido y puesto a circular imágenes de lo nacional (Bhabha, Chatterjee, Monsivais); finalmente la de investigadores que, próximos a los estudios culturales y a vertientes fenomenológicas, recalcan la perspectiva de quienes viven y “padecen” la nación en la cotidianidad, la de quienes la experimentan y la consumen. Para la autora,

es claro entonces que la pregunta por la construcción de nación implica conocer las experiencias de autoclasificación de los actores, pero que en ellas es necesario detectar las relaciones materiales de interdependencia y las vinculaciones emocionales que las sostienen y "justifican". La poca identificación con la nación que algunos sectores sociales denuncian debería devolver la mirada de los analistas hacia las formas de estratificación vigentes en la sociedad colombiana, hacia las limitaciones que esos sistemas de estratificación imponen para la "nacionalización de las sociedades" y para la interacción en nuevas condiciones de los diversos grupos sociales (Bolívar, 2005, pág. 99).

Sobre este último sentido es que trata el presente estudio, sobre la manera como unos ciudadanos dicen experimentar su pertenencia a la nación, en particular jóvenes colombianos de una universidad pública de Bogotá, que fueron invitados a contar sus experiencias de filiación, sus memorias de vínculo a la nación, sus reflexiones sobre lo que significa ser colombiano y el lugar de la educación y la escuela en esta compleja configuración. Para este propósito de acudió a la producción de distintas

modalidades de relato: oral, escrito, visual. En este sentido un recurso importante consistió en la invitación libre a la auto-toma de fotografías de cada joven, en la que expresara su identificación nacional, recurso que, debido al uso y resultados, resultó central para la investigación.

Se habla de imaginarios sociales en tanto conjunto de representaciones, ideas, conceptos, valores que determinan las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos. El imaginario es una construcción social que el sujeto decanta mediante largos y complejos procesos de socialización, que depende de contextos históricos y de fuerzas político-culturales específicas, y que resultan muy eficaces en la medida que se experimentan como una respuesta individual aunque escondan que provienen de una dinámica sistémica. Se entiende así que los imaginarios sociales de nación tienen mucho que ver con el poder hegemónico, venido fundamentalmente del Estado, que tiene la capacidad y los medios para perfilar determinados modelos de ciudadanía y de filiación con las instituciones y la nación. Los imaginarios sociales pueden o no coincidir con los que se imponen, ello depende de las herramientas que las personas tengan para asimilar, adaptar o resistir a estos discursos. Precisamente el presente estudio muestra la gama de posibilidades que tiene este horizonte en los relatos de un grupo de jóvenes que se quiso expresar lo que sentía y pensaba.

El objetivo general de ese trabajo consistió en analizar y comprender los imaginarios sociales sobre la identificación con la nación propia en los relatos de jóvenes universitarios de primero y séptimo semestre de una universidad pública de la ciudad de Bogotá, D.C.

Los objetivos específicos fueron:

1. Identificar el tipo de adscripciones identitarias respecto a la nación propia que exhiben estudiantes universitarios.

2. Caracterizar los estereotipos sobre la nación propia que tienen estudiantes universitarios.
3. Identificar el lugar de la nación en la escuela que recuerdan y en la escuela que proyectan los estudiantes universitarios.
4. Reconocer los rasgos de la enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela en los relatos de estudiantes universitarios.

En el primer capítulo, titulado *La identificación nacional. Aspectos teóricos y conceptuales*, se exponen los elementos teóricos que sustentan el estudio. Se presenta la identidad como categoría analítica central desde una mirada filosófica y sociológica; después se reflexiona sobre la identidad nacional o identificación con la nación propia desde la producción teórica internacional y nacional; más adelante se conceptualiza sobre la construcción de nación y la identidad nacional en Colombia, a partir de la producción de algunos científicos sociales, en particular se entra en el debate sobre la pertinencia o no de considerar esta nación como una realidad incompleta o como un proyecto; y, finalmente, se aborda el concepto de imaginario social que servirá como clivaje interpretativo entre los relatos particulares sobre identificación nacional relatados por los estudiantes y los discursos sociales que circulan al respecto.

En el segundo capítulo titulado *Identidad nacional y escuela: ¿un cruce necesario?* se exponen los principales trabajos empíricos consultados en relación con el tema de la identidad nacional y la escuela, especialmente trabajos de orden nacional y a nivel latinoamericano. Este capítulo se divide en dos grandes secciones: *la escuela al servicio de la nación* y *¿la nación al servicio de la escuela?* que marcan las dos grandes tendencias ubicadas en la literatura especializada respecto a la importancia que durante mucho tiempo tuvo la retórica nacionalista y patrioter en los dispositivos escolares, y el quiebre observado a finales del siglo XX hacia nuevas influencias más cosmopolitas en el marco de la crisis de los Estados-nación. De

cualquier forma, tal ruptura fue relativa porque los estudios mencionan mixturas y sobreposiciones, que de ninguna manera expresan diferencias radicales ni abandono del viejo modelo.

El tercer capítulo, llamado *Mapa de trabajo: metodología y recursos investigativos*, aborda en detalle el planteamiento del problema, los objetivos general y específicos, y el diseño metodológico seleccionado. El enfoque de este trabajo fue cualitativo por interesarse en una realidad social contemporánea, el método consistió en relatos de vida y las técnicas utilizadas fueron la entrevista a profundidad, el grupo focal, los relatos visuales o fotografías y la producción de un relato escrito. Para el tratamiento y organización de la información se privilegió el análisis de contenido en función de la creación de una red semántica que permitió la presentación coherente de las categorías y la organización de los resultados. También en este capítulo se caracteriza a la población y se presenta el contexto de realización de la investigación.

Por su parte, el cuarto capítulo, *La identificación con la nación propia: adscripciones y estereotipos de jóvenes*, expone los resultados que responden a los dos primeros objetivos específicos, por lo que se divide en dos partes: 1) *vínculos y pertenencias*, que describe las grandes maneras como el grupo participante se identifica con su nación; y 2) *estereotipos de nación*, que recoge los conjuntos de impresiones sobre lo que representa o significa Colombia para los jóvenes participantes. El insumo investigativo fundamental en este capítulo reposó en la producción de relatos visuales, en los que fueron convocados como colombianos y en tanto portadores de cierta identidad nacional. También se usaron algunas entrevistas a profundidad.

Por su parte, el quinto capítulo, titulado *La nación en la escuela: afectos, tensiones y subjetividades políticas*, recoge los resultados que se relacionan con los dos últimos objetivos específicos referidos a la escuela y la identificación nacional. Este capítulo está separado en tres partes: 1) *la nación en la escuela que se recuerda*, 2) *la nación*

en la escuela que se proyecta y 3) *la enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela*. En el primer apartado se recorren las memorias de los jóvenes que evocan la nación en sus experiencias escolares y sobre las cuales emitieron juicios valorativos. En el segundo apartado, *la nación en la escuela que se proyecta*, estos estudiantes de licenciatura avizoran varios tipos de educación a propósito de la nación en la escuela que desean para el futuro. Sobre la enseñanza del pasado reciente, última parte del capítulo, fue posible analizar la presencia hechos y acontecimientos que estos jóvenes escolarizados privilegiarían enseñar. El recurso metodológico para este capítulo estuvo centrado en entrevistas a profundidad y grupos focales, y, para la última parte, una producción de texto en la que se les invitó a presentar un panorama hipotético de lo que les gustaría enseñar de la historia reciente, suponiendo que ya fuesen docentes en ejercicio.

El sexto capítulo plasma las conclusiones generales del trabajo realizado, retoma algunas síntesis de los capítulos precedentes y las amplía, además rescata y profundiza sobre el aprendizaje desarrollado a partir del uso de fotografías o relatos visuales como recurso metodológico. En este apartado también se insinúan algunas pistas para posteriores estudios sobre el tema de identidad nacional y escuela, que la presente investigación no contempló como objetivos centrales, pero que rozó como elementos aleatorios de sus hallazgos. Finalmente se entabla un diálogo conceptual con algunos referentes teóricos y empíricos.

La investigación aquí abordada reviste crucial importancia en los tiempos que corren, porque sus resultados cuestionan ciertas verdades social y académicamente afincadas: los augurios sobre el fin de los Estados-nación, el carácter supuestamente apolítico de las nuevas generaciones, la condición inconclusa de la nación colombiana y las actuales claudicaciones de los sentimientos de pertenencia a la nación en todas sus vertientes, por mencionar algunos aspectos.

Los relatos de jóvenes universitarios aquí analizados permitieron entender que la lealtad a la nación propia se vive hoy de muchas maneras y que cualquier generalización es irresponsable. Si alguna cabe es aquella que constata que estos muchachos y muchachas participantes, que representan una pequeña parte del estudiantado de Colombia, de acuerdo a sus relatos, tienen ganas de nación, añoran en qué creer, tienen proyectos y sueños, incluso muchos usan la nación como una excusa argumentativa para reclamar la presencia de un Estado que la mayoría de las veces aparece divorciado de la nación, y por tanto les resulta esquivo y ausente.

La identificación con la nación propia no solo surgió tricolor, también se pintó de muchas maneras y en la pregunta por la escuela se revistió de política cuando unos estudiantes reclamaron la transformación de la sociedad, otros la idealización de la naturaleza, y otros asumieron la histórica violencia que ha padecido Colombia. Casi ningún joven denegó su pertenencia. Se sintieron colombianos, aunque a su manera.

Capítulo 1.
LA IDENTIFICACIÓN NACIONAL.
ASPECTOS HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES

En el estado nacional moderno, lo que pasa por universalismo es de hecho en su génesis una especificidad, un particularismo, la diferencia de un grupo social, de clase o étnico, que consigue imponerse muchas veces por la violencia frente a otras diferencias de otros grupos sociales y con esto logra universalizarse. La identidad nacional reposa así en la identidad de la etnia dominante. Las políticas culturales y muchas otras del Estado buscan naturalizar esas diferencias bajo la forma de un universalismo, y en consecuencia transmutar el acto de violencia impositiva en un principio de legitimidad y de consenso social. La mayoría de nacionalismos y de las identidades nacionales del Estado nacional fueron construidos sobre esa base y por tanto apoyándose en la supresión de identidades rivales que no tuvieron recursos para imponerse en la lucha por las identificaciones hegemónicas
(Santos, 2005, págs. 207-208).

La producción académica sobre la identidad nacional en relación con la escuela, tema de la presente investigación, ha sido abordada, en términos teóricos, fundamentalmente a partir de la construcción de nación y del nacionalismo. En este cruce el concepto de identidad, propiamente dicho, ha sido de escaso abordaje y con frecuencia suele solaparse con la idea de nación e incluso de ciudadanía, a pesar de que conceptualmente implican dinámicas distintas, pues la emergencia de la nación no siempre implicó, en sus detentores, el interés por la creación de vínculos y sentimientos de pertenencia entre los pobladores de un territorio (Hobsbawm, 1991).

El presente capítulo se divide en cuatro partes y pretende, en lo fundamental, una aproximación conceptual, desde algunos referentes históricos, sociológicos y pedagógicos en busca de establecer los nexos entre la idea de nación, su constitución formal y la construcción de la identidad nacional. En la primera parte, sobre identidad, algunos autores precisan la forma como los sujetos se configuran como seres sociales a partir de adscripciones y redes de sentido que se tejen en colectivos y comunidades locales y nacionales. El segundo título contribuye a este encuadre teórico al conceptualizar sobre el tema de la identidad nacional, o identificación con la nación propia como decidió nombrarse el apartado, aquí se profundiza sobre este tipo de adscripción social tratando de enfatizar en algunos puntos en el caso colombiano. El siguiente punto, sobre configuración de nación e identificación nacional en Colombia, trae referencias de trabajos académicos sobre el dilema de su construcción como fenómeno histórico de reciente aparición, y en cuya cimentación confluyeron distintos poderes con el Estado como importante representante. Finalmente se define el imaginario social, en tanto representación colectivamente compartida, y recurso teórico y metodológico valioso para entender interpretar los relatos de los estudiantes participantes.

1.1. Identidad

Desde una perspectiva sociológica, el concepto de identidad ha tenido un desarrollo reciente en la historia de las ciencias sociales (Altamirano, 2002), su uso se volvió frecuente solo hasta finales del siglo XX. Los redactores del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, en 1734, definían la identidad como una razón en virtud de la cual son una misma cosa las que parecen distintas. Decían que la identidad era un ejercicio de la razón que consistía en la aprehensión del entendimiento sobre lo mismo en asuntos que parecían realmente distintos. Según

Altamirano, de las definiciones de identidad se desprenden dos corrientes: los *esencialistas*, que dicen que la identidad sale de una naturaleza idéntica compartida, y los *construccionistas*, que consideran que esta se construye artificialmente en la interacción social. Aplicadas estas tendencias a la identidad colectiva habrá quien ubique los lazos vinculantes en tiempos pretéritos, inmemoriales, o quien los encuentre en los artificios y vericuetos de los poderes históricos. De cualquier manera, la identidad es un concepto de uso cotidiano en los últimos años por políticos y académicos, es invocada con fuerza por ideologías opuestas e intereses contradictorios y pareciera dar la clave para referir, en medio de tiempos de crisis, lo que ‘auténticamente somos’ o bien lo que realmente ‘deberíamos ser’.

Algunos analistas consideran que el problema de la identidad se puso de moda en los años sesenta del anterior siglo, fruto de la exaltación de la diferencia y el reconocimiento de una sociedad multicultural (García Canclini, 1995); para otros, este despertar debe considerarse como un efecto más del debilitamiento de los Estado-naciones y como una reacción acelerada a la integración supranacional y a la mundialización de la economía (Giménez, 2002).

La noción de identidad, en términos generales, se podría entender como la imagen autorreferente que cada quien tiene de sí, pero en desde el rigor analítico es conveniente hacer algunas precisiones. La identidad no es posible captarla como un núcleo fijo y predeterminado que tipifica a los sujetos, no es una representación del yo estable e imperecedera que trasciende la historia y que se invoca desde una supuesta coherencia de la personalidad; es más y es menos. Al decir de Levi-Strauss (citado por Ortiz, 2004) “la identidad es una especie de lugar virtual, el cual nos resulta indispensable para referirnos y explicarnos un cierto número de cosas, pero que no posee, en verdad, una existencia real” (pág. 77). Para Ortiz, la identidad es una construcción simbólica que se hace con relación a un referente, que puede ser una cultura, una nación, un color, un género u otro colectivo. Es simbólica porque es fruto

de la historia, es decir, creada, artificiosa, interesada. El llamado a una identidad 'auténtica' en realidad esboza el deseo por validar un tipo o manera de ser y pensar en oposición a otros posibles, es el esfuerzo por escoger una forma identitaria en detrimento de otras.

Desde una mirada filosófica, Charles Taylor (1989) estableció un interesante vínculo entre moral e identidad, al afirmar que al responder a la pregunta por quién se es, la identidad de un sujeto se define por los compromisos e identificaciones que dan el horizonte en el cual define lo que es valioso, deseable y bueno para él. Es decir, la identidad es un posicionamiento moral que permite ubicar, dar sentido a las acciones y valorar el mundo en el que la persona se encuentra. Cada quien se define a partir de un esquema normativo, en el que en medio de una multiplicidad de opciones escoge aquellos valores y sentidos con los cuales se identifica y se autocalifica, de manera que la persona se apropia de unas categorías que en un momento pueden ser abstractas, pero que decide encarnar y portar. Para este autor, cualquiera sea la descripción preferida, ya sea incorporando algo en la propia vida o vinculándose a algo superior, siempre aparece la relación al bien, por ello moral e identidad no se pueden separar. Por su parte, Tugendhart (2001) describe el concepto identidad como la orientación de la vida hacia la felicidad, diciendo que cada quien experimenta su vida como placentera si la ve como afortunada, así, la persona percibe su identidad como lograda, aquí la felicidad no se basa en el placer, sino el placer en la felicidad. En este sentido se puede afirmar que la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con los otros sujetos y con el mundo (Giménez, 2002). Este tipo de identidad, llamada por algunos autores identidad cualitativa (Tugendhart, 2001), agrupa unas cualidades que el sujeto menciona en presente en virtud de sus acciones, que actualiza permanentemente y con las cuales se identifica.

Responder a la pregunta por la identidad implica emitir una respuesta por sí mismo. Es responder por quién se es, ya que "ser competente como alguien que

potencialmente puede ser objeto de esa pregunta es ser un interlocutor entre otros, alguien que posee su propio punto de vista o un papel que desempeñar y que puede hablar por sí mismo” (Taylor, pág. 45). En esta línea, confirma Ricoeur (2006) que “decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor?” (pág. 997). La identidad implica tratar de declarar sin responder por otro, pues para poder responder por sí mismo uno debe saber a qué quiere responder y dónde se encuentra. Decir quién se es definir dónde se está. En una creativa metáfora con la ubicación espacial Taylor (1989) esboza un mapa de la identidad que posiciona al sujeto respecto a un *territorio moral* con un *norte* que señala coordenadas de orientación, de dónde se viene y dónde se está. Así, según el autor, lo clave “no es solo dónde *estamos*, sino hacia dónde *vamos*; y aunque lo primero puede ser una cuestión de más o menos, lo segundo es una cuestión de ir acercándonos o ir quedándonos fuera; una cuestión de sí o no” (pág. 63). En esta línea argumental es imposible la indiferencia respecto a la orientación al bien al buscar la propia identidad. En este aspecto coincide con Tugendhart (2001) para quien las identificaciones sobre algo dado “son siempre respuesta de sí o no, pero nunca de una manera simple” (pág. 22). Esta ubicación es denominada por otros autores como estrategia identitaria (Giménez, 2002), pues proporciona la idea de un margen de maniobra en un repertorio siempre limitado de posibilidades, dependiendo de los recursos culturales con que cuente el sujeto para desplazarse y ubicarse en este proceso.

Existen por tanto, tantas identidades como ubicaciones hay respecto al espacio moral en que las personas se autodefinen. Puede haber marcos referenciales compartidos, mapas comunes, aunque la posición y la orientación de cada quien no sean las mismas, no solo porque la respuesta es personal, sino porque toda biografía es individual y los mecanismos de socialización no siempre coinciden de un individuo a otro. Lo que no es óbice para reconocer agrupamientos identitarios, en la medida que

se comparten espacios sociales más o menos comunes, como sucede en el caso de la identidad nacional.

Por otro lado, la identidad es una construcción social, es decir, es en medio de las dinámicas sociales que los individuos construyen los aspectos constitutivos de su ser: “los significados que tendrán para mí las palabras clave serán primero los significados que ellas tengan para *nosotros*, es decir, para mí y mis compañeros de conversación” (Taylor, 1989, págs. 51-52). Es el lenguaje el que transmite el código común que da vida a la sociedad y por tanto las escalas de jerarquía y de valoración que socialmente se manejan. El acuerdo en los juicios acompaña el acuerdo en los significados. Sobre este peso, Bourdieu (2002) afirma que es la sociedad “quien dispensa, en grados diferentes, las justificaciones y las razones de existir; ella es la que, al producir las posiciones o los asuntos llamados *importantes*, produce los actos y los agentes considerados *importantes*, para sí mismo y para los demás” (pág. 56). En consonancia con esta tesis, Hall (2003), enfatiza la importancia del lenguaje, para este autor las identidades son puntos de adhesión temporal a posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas. La identidad, en tanto construcción social, se da en una especie de puja, compromiso y negociación entre lo interno y lo externo presente en la misma persona, entre la afirmación y la asignación identitaria, entre la ‘autoidentidad’ y la ‘exoidentidad’ (Giménez, 2002).

En relación con esta idea es clave identificar el papel del Estado en la definición y por tanto en la administración e imposición de identidades (Chihu, 2002). La configuración de los Estados implicó la construcción de nación allí donde no existía, esto es, la creación de sentimientos de vinculación, pertenencia, adhesión o identificación con las instituciones, el gobierno y el territorio. En este contexto las identidades locales fueron posibles gracias al autorreconocimiento que pudo pasar por dos vías: por la aprobación oficial o que gracias a su desaprobación impulsaron precisamente su reclamación. Es decir que la configuración de las identidades se dio

por su oficialización o por la lucha por su reconocimiento en medio de un ambiente institucional que las desconocía.

Adhesiones y/o resistencias identitarias en términos colectivos, además de cuestiones de índole personal, pasan inevitablemente por el lugar que les da el discurso oficial a determinadas maneras de ser y pensar humanos. Por ejemplo en las declaraciones públicas del Estado, en las reivindicaciones culturales de altos dignatarios, en el manejo que dan los medios de comunicación masivos, en el lugar que tienen en los ritos oficiales y, por supuesto, en la escuela pública y en los manuales escolares de difusión general.

Por ello, hablar de identidad, en el marco de los Estados-nación, implica destacar tres elementos que son clave para la presente investigación (Balibar, 2005):

- 1) Reconocer la identidad como el esfuerzo político de grupos de poder en términos de un proceso deliberado de construcción de subjetividades, es decir, de imposición de formas de pensar, actuar y sentir. Por ello conviene afirmar que no hay una identidad dada sino que existen *identificaciones*, marcas simbólicas y culturales en movimiento, intencionadas y dadas por instituciones estatales y sociales, hegemónicas y subalternas, que proveen –con diferentes niveles de éxito– sentidos de pertenencia.
- 2) Buena parte del contenido de la identidad, o mejor de las identificaciones, se juega en el terreno cultural, con la presencia de dos categorías: los rasgos de hábito en los que prácticas y discursos se ritualizan para forjar un sentido de pertenencia a una comunidad como una naturaleza o sustancia común. Esta categoría es denominada por Balibar (2005) como *etnicidad ficticia*, en tanto expresa el deseo de crear marcas visibles, audibles o sensibles que distinguen un *nosotros* de los *otros*; la segunda categoría son los rasgos de creencia o de fe que

impulsan una fraternidad simbólica con cierto sentido trascendente, inspirado por un llamado superior y por voces autorizadas que enuncian el deber ser. Esta categoría tiene que ver con el *patriotismo*, según el autor, es decir con la identificación con la nación como comunidad trascendente, transhistórica, que tiene un destino prefijado y que amerita luchas y sacrificios para mantenerse, transformarse o cualificarse.

- 3) Correlato de lo anterior, no hay identidad sin que se establezca una jerarquía en las referencias y las pertenencias comunitarias, o sea que cualquier sistema de pretensión de dominación identitaria no es total, pues si bien no solo coexisten en la sociedad diversos proyectos que luchan por imponerse, estos son asimilados o repelidos en distintos niveles y grados dependiendo en los grupos y personas en los que se asienten.

El papel social de la identidad fue también tematizado por Norbert Elias (1990) quien en términos de la relación del individuo y la sociedad ilustró el absurdo de considerar a los sujetos por fuera del grupo que los definen. Bien sea en las sociedades tribales en las que el grupo garantizaba la supervivencia de los individuos, bien en las sociedades modernas que produjeron crecientes procesos de especialización e individualización, la identidad del yo no puede existir sin la identidad del nosotros, ya que,

la palabrita “yo” carecería de significado si al pronunciarla no se tuvieran en cuenta otros pronombres personales que remiten a otros seres humanos. La doble forma del nombre muestra con bastante claridad lo que en el fondo es evidente, que cada ser humano procede de un grupo de otros seres humanos, cuyo nombre lleva, como apellido, al lado de su nombre de pila individualizador (Elias, 1990, pág. 212).

Al ser una construcción personal en interacción con lo social, toda identificación es además una identidad narrativa, en varios sentidos, principalmente porque el sujeto

que se busca se enuncia en un discurso, en una historia contada. Responder a la pregunta por la identidad implica conocerse, que a su vez “consiste en interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción” (Ricoeur, 1999, pág. 215). Al ser un relato que da cuenta de la dimensión temporal de la vida, la narración deja de ser un asunto secundario, para constituirse en la superficie de emergencia de la identidad misma. Al darse una coordinación entre el relato y el sujeto “la identidad de la historia forma la del personaje” (pág. 218). Y la trama se pone al servicio del devenir de la persona que se narra y que se interpreta a sí misma. Según el autor, la historia personal, como toda historia, imita en su construcción y en su escritura los modos de la trama recibidos de la tradición literaria, y ello no representa una debilidad, todo lo contrario, es su condición de realización: “La historia narrada dice el *quién* de la acción. *Por lo tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa*” (Ricoeur, 2006, pág. 997).

Además, entender la identidad como identidad narrativa permite ver la articulación de la historia personal como parte de una narración más abarcadora, al respecto afirma Appiah (2007), “la posibilidad de contar una historia de vida que engrane con narraciones más amplias es importante para los habitantes de todo el mundo” (pág. 119). Entender pues la trama de la identidad personal, identificar así quién se es, pasa por entender el vínculo con el grupo, con el colectivo al cual se adscribe, se pertenece o se desea pertenecer, lo que para el caso del presente estudio remite inevitablemente a la cuestión de la identidad nacional y al ente político-cultural que lo determina: la nación. Por ello es pertinente hacer una estación en las distintas gramáticas que se han fabricado sobre la identidad nacional, tema del próximo apartado.

1.2. La identificación con la nación propia

La identidad nacional, como la individual, son construcciones históricas, movimientos intencionados que nombran pertenencias grupales y que trazan líneas caprichosas entre un *nosotros* y un *ellos*. Esta analogía es defendida por Glover (2003) para quien “las naciones y las personas no son solo similares por el hecho de que no exista un alma nacional o un ego metafísico. Se parecen también por el hecho de ser, hasta cierto punto, más artefactos que cosas cuya naturaleza nos venga dada” (pág. 35). Esta construcción, dirigida en gran parte por el Estado, recoge distintos recursos disponibles para generar sentimientos de adhesión y pertenencia, dichos recursos pueden variar de una nación a otra o de un período a otro, dependiendo de los intereses en juego. La etnicidad, la lengua, la religión, el pasado, el proyecto por construir, la discriminación padecida, los héroes fundadores o liberadores, la tragedia o la gloria común, entre otros, son aspectos que se pueden invocar para este propósito (Hobsbawm, 1994b). En este sentido, Ernest Renan (1882) dijo hace más de un siglo que olvidar, incluso interpretar mal la historia, era un factor esencial para la formación de una nación, pues las naciones eran entidades históricas de relativa novedad que fungían como muy remotas. Por su parte, para Gellner (1988) el nacionalismo tiene amnesias y selecciones propias que, pudiendo ser rigurosamente seculares, pueden ser también profundamente deformadoras y engañosas.

La identidad nacional es una modalidad de identidad social, es decir, una identidad referida a un colectivo. A este nivel es importante afirmar con Appiah (2007) que la identidad colectiva precede a la identidad cultural, en otras palabras, las supuestas diferencias que se establecen entre los individuos, a nivel de raza, etnia, lengua, religión son posteriores a la creación de un sentimiento de identificación grupal. Según este autor, para que se empiecen a dar las identificaciones culturales se requiere la instalación de previos mecanismos de clasificación y etiquetamiento social, de manera que,

lo que puedo hacer intencionalmente depende de qué conceptos tengo a mi disposición; y entre los conceptos que pueden configurar mi acción se halla el concepto de una cierta clase de persona y de cuál es la conducta apropiada para una persona de esa clase (Appiah, 2007, pág. 116).

Mediante este mecanismo opera en cada integrante del grupo social una especie de autoconciencia clasificatoria que no solo se pregunta y se responde por la pertenencia a tal o cual grupo, sino que atiende al comportamiento en consecuencia con dicha adscripción. Una vez aplicadas y vividas las etiquetas, vienen los efectos sociales y psicológicos, que contribuyen a perfilar las formas en que las personas se conciben a sí mismas y a sus proyectos. Así, para Appiah (2007), “parece correcto llamar ‘identificación’ a este proceso, porque la etiqueta desempeña un papel en la configuración de la manera en que el agente toma decisiones acerca de cómo lleva una vida, es decir, en el proceso de construcción de la identidad propia” (pág. 117).

En esta misma línea, Bourdieu (1981) imagina la nación como un complejo resultado del procesamiento del discurso hegemónico históricamente decantado, que obra con la capacidad de definir procesos de clasificación y distinción en una sociedad particular. La capacidad del poder de describir una realidad se usa como prescripción pues,

el paso del estado de grupo práctico al estado de grupo instituido (clase, nación, etc.) supone la construcción del principio de clasificación capaz de producir el conjunto de propiedades distintivas que son características del conjunto de los miembros de ese grupo y de anular al mismo tiempo el conjunto de propiedades no pertinentes que una parte o la totalidad de sus miembros poseen por otros títulos (por ejemplo propiedades de nacionalidad, de edad o de sexo) y que pudieran servir de base a otras construcciones (pág. 3).

Volviendo a Appiah (2007), para que sea posible la identidad colectiva, se requieren, siguiendo esta idea, varios elementos. Primero, la existencia de un discurso público, o sea que el grupo de pertenencia cuente con un espacio social de reconocimiento, de identificación respecto a otras formas de adscripción y se cuente con cierto consenso respecto a las características que los definen; aquí se podría hablar de una identificación interna y una externa, interna porque los del grupo se ven entre ellos como parte de un colectivo, y externa porque otras agrupaciones los conocen haciendo posible distinguirse de ellas. En segundo lugar, se necesita la interiorización de la etiqueta como parte de la identidad individual de algunos de los miembros destacados, aspecto que constriñe a los miembros del grupo a obrar o hablar de tal o cual manera. Se dan así algunos componentes que distinguen a este grupo de los otros que sus miembros se interesan en portar. Como tercer elemento, se dan los patrones de conducta que imponen un trato especial a quienes pertenecen al grupo. Maneras de ser actuar, hablar y comportarse propias de un colectivo se van internalizando en las personas del grupo.

La identidad nacional no es un estado fijo ni algo con lo que se nace, consiste más bien en “un proceso de subjetivación dinámico, cambiante, en el que se tensionan tradiciones políticas, demandas sociales y proyecciones de futuro” (Ruiz, 2007, pág. 95). La valoración sobre el pasado comporta un enorme peso en esta armazón, pues, al decir de Ruiz (2009), al tiempo que las comunidades son creadas y sostenidas por sus propias invenciones históricas, estas determinan, al menos en parte, sus cursos de acción, es decir, a partir de esta mirada retrospectiva son las necesidades del presente las que dinamizan el conjunto de relatos que dan soporte a la identificación nacional.

Anthony Smith (1997) definió la identidad nacional como algo multidimensional, imposible de reducir a un único aspecto y propone una serie de elementos clave a la hora de hablar de ella en las sociedades occidentales. En primer lugar afirmó que se necesita la imagen de territorios compactos y bien definidos, “el pueblo y el territorio

tienen (...) que pertenecerse mutuamente” (Smith, 1997, pág. 8), pero no se trata de cualquier territorio, se trata de uno histórico, la ‘patria’, depositaria de recuerdos, asociaciones mentales y lugares sagrados. Un segundo elemento se refiere a una comunidad de leyes e instituciones colectivas de carácter regulador, que es acompañado de la aparición de un sentido de igualdad legal en los miembros de la comunidad (ciudadanía). Y como tercer aspecto, se presupone una serie de valores y tradiciones comunes, es decir, “una cierta dosis de cultura colectiva y una ideología cívica, una serie de suposiciones y aspiraciones, de sentimientos e ideas compartidos que mantengan unidos a sus habitantes en su tierra natal” (pág. 10). El encargo de asegurar este último aspecto, según el autor, está básicamente en manos de la escuela y los medios de comunicación de masas.

Las sociedades no occidentales o étnicas, como las denomina Smith (1997), destacan por su parte la comunidad de nacimiento y la cultura nativa como elementos de la identidad, ponen énfasis en el linaje, en una ascendencia común y no tanto en el territorio; además la lengua y las costumbres ocupan en estos colectivos el papel que juega la ley en las naciones occidentales. Para el autor, unas y otras cuentan con presupuestos comunes que permiten identificar las principales características de la identidad nacional (pág. 12):

1. un territorio histórico, o patria;
2. recuerdos históricos y mitos colectivos;
3. una cultura de masas pública y común para todos;
4. derechos y deberes legales iguales para todos los miembros, y
5. una economía unificada que permita la movilidad territorial de los miembros.

Diferente del Estado, que se asocia a las instituciones públicas y al monopolio de la coerción, la nación¹ une a la comunidad política con un vínculo cultural e histórico.

¹ Definida por Smith (1997) como “un grupo humano designado por un gentilicio y que comparte un territorio histórico, recuerdos históricos y mitos colectivos, una cultura de masas pública, una economía unificada y derechos y deberes legales iguales para todos sus miembros” (pág. 13).

Distinción importante porque según Connor (citado por Smith, 1997) para los años sesenta del siglo XIX solo el diez por ciento de los Estados eran auténticos Estados-nación, en el sentido que sus fronteras coincidían con las de la nación y que toda la población compartía una sola cultura étnica.

Según Smith la identidad nacional tiene funciones internas y externas. Las externas son territoriales, económicas y políticas. Las internas tienen que ver con la socialización de sus miembros, por medio de los sistemas de educación, en los cuales se espera inculcar en los sujetos adhesión a los valores patrios. En este sentido,

(...) se recurre a la nación para establecer un vínculo social entre individuos y clases basado en los valores, símbolos y tradiciones compartidos. La utilización de los símbolos (banderas, monedas, himnos, uniformes, monumentos y ceremonias) recuerda a los miembros el patrimonio y el parentesco cultural que comparten, y hace que se sientan fortalecidos y enaltecidos por un sentimiento de identidad y pertenencia común. La nación se convierte en un grupo ‘que logra lealtades’, capaz de superar obstáculos y dificultades (Smith, 1997, pág. 15).

Así las cosas, la identidad nacional contribuye a perfilar identidades individuales gracias al impulso de una especie de personalidad colectiva. Esta implicación se configura a partir de los elementos que provienen de unos intereses grupales, que son, como se ha visto, fuertemente condicionados por el Estado, pues este “tiene una verdadera obsesión por el control de la identidad de sus ciudadanos, llegando en ocasiones a fabricar documentos de identidad infalsificables” (Giménez, 2002, pág. 41), en cuyo caso puede darse una mono-identificación, bien porque se reconoce una sola identidad legítima o porque se tiende a aplicar etiquetas mínimas a grupos que habitan el territorio.

En otro lugar, Smith (1998) define la identidad nacional como la “reproducción, transmisión y reinterpretación constante del conjunto de valores, símbolos, recuerdos

y mitos compartidos que componen el legado étnico característico de las naciones” (pág. 639), así como la identificación de las personas con ese legado particular y su reserva de recuerdos, mitos, valores y símbolos. Esta reserva se carga a partir de las ceremonias de remembranza, los monumentos (conmemoración de los muertos) y la configuración del paisaje-territorio (historización de sitios naturales), con la intención de tejer una relación íntima y poderosa entre los muertos, los vivos y los que aún no han nacido. Para Smith deben existir elementos históricos y étnicos inobjetables para poder configurar una identidad nacional.

Por su parte, Anderson (1993) considera que la nación es “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (pág. 23), destacando de esta forma su carácter de artefacto cultural, creado, contingente. Comunidad porque la nación se concibe en una relación horizontal, de compañerismo con los connacionales. Imaginada porque los pobladores, al imaginar una comunión con miles y millones de personas que no conocen ni conocerán, crean una conexión abstracta que teje vínculos más allá del contacto directo. Limitada porque toda nación tiene fronteras finitas, aunque flexibles, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. Y soberana porque el término surge en un contexto de ruptura frente al orden dinástico jerárquico y religioso.

Reforzando este carácter inventado de la nación, Villareal y Apodaka (2004) sustentan que la nación moderna se constituye como una fórmula ideal con el Estado y que se impone como un programa de gobierno, en este sentido, la nación se imagina anterior al Estado, previa a su constitución: “Francia rebusca en los galos, España en los iberos o en las cuevas de Atapuerca, Italia en la Roma imperial. Cuando la historia del territorio no ayuda, se rebusca en la historia del ‘proyecto’” (pág. 150). Históricamente la formación de los Estados ha pasado por la centralización de la autoridad en un gobierno político, en tal sentido, este se constituyó mediante un proceso de monopolización e imposición que procuró romper las viejas fidelidades,

mediante la socialización de un discurso y unas prácticas que persiguieron la fidelidad de los asociados. Las instituciones sociales de la nación moderna tuvieron como misión desarrollar los sentimientos que permitieron articular a los individuos en una nueva comunidad, en un nuevo cuerpo político, en algunos casos ajeno y abstracto. Donde existieron los antiguos vínculos religiosos, étnicos o tribales fueron gradualmente reemplazados, por mediación del Estado, en una ‘religión cívica’, en un vínculo laico, donde no, fueron creados.

Hobsbawm (1991) coincide con los anteriores autores al otorgar un papel clave a los nacientes Estados en la conformación de estos sentimientos que configuraron la identidad nacional, ya que estos llegaban a todo el territorio por medio de sus agentes: el policía, el cartero, el empleado del ferrocarril, el militar y el maestro de escuela. Por ello “el gobierno y el súbdito o ciudadano se veían vinculados inevitablemente por lazos cotidianos como nunca antes había ocurrido” (pág. 90), gracias a los censos, los registros, los empadronamientos, los ritos civiles que reemplazaron a los religiosos, y el aumento de las comunicaciones, entre otros. Vínculos civiles reemplazaban cualquier tipo de filiación anterior, fueran ellos tribales, monárquicos o religiosos.

Muerto el rey por qué seguir manteniendo ninguna fidelidad al cuerpo decapitado del Estado. ¿Qué podría justificar la permanencia de las vinculaciones de fidelidad a una persona ahora como vinculaciones a un aparato? Los nuevos propietarios del Estado no tardaron mucho en cortar otras cabezas, pero la justificación estaba dada de antemano; el Estado por fin había sido recuperado por su verdadero dueño: la Nación o la Sociedad. Desde ese momento se establece una doctrina de Estado que mezcla las tradiciones dinásticas y las metáforas de la sangre, el linaje y la familia, con las del cuerpo místico (Villareal y Apodaka, 2004, pág. 153).

Esta nueva realidad, forjó varios imperativos políticos. Al formar una burocracia técnico-administrativa de acuerdo a las necesidades nacionales, se requería una

lengua escrita y una alfabetización universal. Esta vía fue un importante mecanismo de homogenización e identificación con la nación allí donde fue posible. Por otro lado, ante el deterioro de las tradicionales formas de legitimación fue necesario crear una lealtad al Estado, o a sus gobernantes, máxime cuando se empezaba a hacer uso de los derechos de los ciudadanos y cuando los intereses del Estado pasaron a depender del individuo corriente, se dio la situación de que “el estado y las clases gobernantes compitieran con rivales por la lealtad de las clases inferiores” (Hobsbawm, 1991, pág. 92). Surge así una nueva religión, de lealtad cívica (patriotismo) provocada ante las nuevas situaciones y como compensación a la desintegración de antiguos vínculos sociales. A fuerza de volverse *pueblo*, los ciudadanos fueron convertidos en una comunidad y sus integrantes gradualmente “encontraban cosas en común, lugares, costumbres, personajes, recuerdos, señales y símbolos” (pág. 99) reales o imaginados.

Lugar especial en este movimiento histórico lo ocupa la escuela, que hace parte de la eficaz maquinaria del Estado para difundir una imagen necesaria de nación, inculcar adhesión en los ciudadanos, unir en torno a una bandera y unos rituales patrios y, por supuesto, afianzar el invento de tradiciones. Aquí la imposición de una única lengua para las masas, válida para asuntos económicos, administrativos y tecnológicos, no era tanto un asunto pragmático sino político. La escuela hizo real el funcionamiento del aparato del Estado para que una comunidad se convirtiera en nación: “El nacionalismo lingüístico se refería (...) a la lengua de la educación pública y el uso oficial” (Hobsbawm, 1991, págs. 104-105). En este nivel también fue importante el papel desempeñado por los censos, pues al preguntar en ellos por la lengua, dichos instrumentos obligaban a los pobladores a elegir no sólo una nacionalidad sino una nacionalidad lingüística.

Sin embargo, pese a la fuerza del discurso oficial, la identidad nacional no necesariamente coincidió con los modelos canónicos impuestos por el Estado,

existieron múltiples maneras y grados de experimentar la pertenencia a una nación. Hubo modos meramente instrumentales de invocarla; los hubo de adhesión colectiva, como miembros de un grupo étnico, por ejemplo; hubo también vínculos a nivel político en personas que vivían ideológicamente la lealtad a las instituciones del Estado-nación; y hubo adhesiones preponderantemente sentimentales que involucraron fidelidad a la historia, a tradiciones y símbolos. Según el autor, los grados de identificación con la nación pueden ir de lo cognitivo (sin consecuencias prácticas) a la aceptación de compromisos, que pueden ser rituales o tener un carácter militante, efervescente y pasional.

En síntesis, la identidad nacional se entiende como un discurso que decanta una lucha en la que varios actores sociales se disputan la imposición de significados, maneras de ser, de pensar, de sentir. La identidad nacional es una modalidad de subjetividad política creada que se pregunta por la pertenencia y el vínculo a la nación, que responde por el lugar del *nosotros* y los *otros* en esa tensión, que define una representación de sí mismo. La nación deja de ser un abstracto cuando es interpelada en la subjetividad, en la identidad, porque ella es narrada de muchas maneras y porque ella revela biografías y socialidades que son particulares, pero que también pueden ser colectivas. En tanto proyecto político-cultural, la construcción de nación es un proceso conflictivo que puede promover identidades tan diversas y fragmentadas como la nación misma. Lo político remite al poder y lo cultural a los innumerables escenarios en los que la identidad se manifiesta. En la identidad nacional confluyen la política y la cultura, no se pueden separar y por ello no hay identidades planas, homogéneas, totalmente hegemónicas o sometidas, tampoco totalmente subvertidas, revolucionarias. Hay matices, colores, niveles, jerarquías. Los partidos de izquierda, los movimientos sociales y populares, las agrupaciones barriales y culturales encarnan un claro ejemplo de una fuerza cualitativamente importante a la hora de definir proyectos alternativos de nación y por tanto para configurar identidades particulares. Mirar de cerca el entramado de estas es atender la

brega de múltiples actores por construir nación. En términos de Bolívar (2001) “es aquí en donde empieza la pregunta por aquellos autores que indagan por las formas en que la idea de nación se inscribe culturalmente y se experimenta en la vida diaria” (pág. 21).

La idea de nación cumple su papel de dominación cuando logra naturalizarse como algo no político. Clasificaciones, diferenciaciones, valoraciones, inclusiones, exclusiones, discriminaciones, gustos, etc., hacen parte de algunos presupuestos cognitivos que, creyéndose espontáneos, son en realidad construcciones sociales fruto de pautas simbólicas por recortar la realidad y que se refractan en un sentimiento de pertenencia personal y social. Por su parte, proyectos alternativos que configuran nuevas identidades en sus militantes o en sus simpatizantes, pero que se irradian en el amplio espectro de la cultura, no solo provocan fisuras en la lógica dominante, sino que promueven nuevas jerarquizaciones, prescripciones, deseos y cosmovisiones que en ocasiones conviven y en otras se imponen a los discursos imperantes. Mezclas y roces que no pocas veces suceden en, gracias a, o contra la escuela como institución social.

Hasta acá se ha teorizado sobre la identidad como concepto que permite entender la imagen autorreferente que los sujetos construyen y narran sobre sí, en buena parte configurada por las representaciones e imaginarios que el poder, especialmente político, teje en ellos; también se ha ido un poco más allá, al reflexionar sobre la identidad nacional, en tanto categoría que enmarca los límites, las características y las adscripciones colectivas que grupos sociales tributan a sus Estados en forma de sentimientos de admiración y pertenencia. Ahora, se propone una profundización en el concepto a partir de la producción que lo analiza con el contexto colombiano, tema que viene a continuación.

1.3. Configuración de la nación e identidad nacional en Colombia

Los límites entre las fuerzas que impulsan la construcción de nación y la identidad nacional son porosos y en ocasiones invisibles. La nación solo fue posible cuando en sus habitantes fue inculcado por múltiples vías un sentimiento de adhesión y vínculo hacia varios símbolos que le evocaron pertenencia a un territorio. ‘Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer los italianos’ fue la frase del parlamento de aquella nación que citó Hobsbawm (1991) en un texto clásico de su autoría, para explicar el tipo de nacionalismo que surgió después de 1880 en Europa y que puso en evidencia la artificialidad y la movilización de sentimientos de pertenencia colectiva necesarios para la creación de cualquier tipo de sentimiento hacia la nación. Invocaciones a una raza, una lengua, una religión o a un pasado común son algunos de los aspectos que han abanderado intelectuales, políticos y grupos de poder en las historias nacionales para crear o afianzar relatos sobre la nación propia.

La mayoría de estudios que se han preocupado por entender la construcción de nación en el mundo de las ciencias sociales ha destacado la importancia de los procesos históricos. Es claro, entonces, que las naciones no siempre han existido², y que por tanto es posible identificar su génesis y desarrollo, además, rastrear las fuerzas de distinto orden que condicionaron su trasegar y afianzamiento.

En este sentido, en el caso colombiano, la mayor parte de los analistas le han otorgado un lugar destacado al fenómeno de la violencia de los últimos 150 años como elemento determinante en la construcción de nación. Así, se pueden observar

² Renan (1882) afirmó hace más de un siglo que “las naciones, entendidas de este modo, son algo bastante nuevo en la historia: la antigüedad no las conoció; Egipto, China, la antigua Caldea no fueron naciones en ningún grado. Eran multitudes guiadas por un hijo del Sol o un hijo del Cielo. No hubo ciudadanos egipcios, así como no hay ciudadanos chinos. La antigüedad clásica tuvo repúblicas y realezas municipales, confederaciones de repúblicas locales, imperios; apenas si tuvo la nación el sentido en que nosotros la comprendemos” (pág. 2).

dos grandes tendencias: quienes asumen el carácter incompleto de la construcción de la nación (a causa o consecuencia de la violencia), que captan lo que le faltó al país para llegar a ser una nación (Urrego, 1998; 2004; Múnera, 1998; Erazo, 2008), y por otro lado, quienes la entienden como una formación histórica, sin deudas y sin excedentes, diferente y particular como todas las naciones, aunque con la violencia como marca peculiar de configuración (González, 2001, 2004a, 2004b; Jiménez, 2005; Palacios, 2003; Melo, 1989; Patiño, 2005). En otras palabras, se juega el reconocimiento de la importancia que algunas producciones le dan a otras naciones (especialmente del norte) como referentes, pues algunos teóricos consideran que ellas sí pudieron cerrar el ciclo para constituirse como tales; y por otro lado, quienes le otorgan a toda nación (europea, africana o americana) la contingencia histórica que le corresponde, esto es, el reconocimiento a los conflictos, intereses, poderes, fracturas y necesidades que tuvieron que sortear en el marco de un contexto social y geográfico específico. Para estos últimos no existen naciones más íntegras o completas que otras. A su vez, en este grupo hay quienes destacan variados momentos y actores en su configuración. Unos ubican el nacimiento de la nación colombiana a finales del siglo XIX o principios del XX (González, 2004b), quienes le dan importancia al papel de los intelectuales en su conformación (Arias, 2005; Jiménez, 2005), o a la iglesia (Arias, 2005; Palacios, 2003), y quienes definitivamente recalcan la violencia de mediados del siglo XX como fenómeno detonador de los primeros rasgos nacionales de identidad (Melo, 1989; Patiño, 2005). Veamos.

Sobre el carácter incompleto de la nación colombiana Alfonso Múnera (1998) argumenta que el fracaso en el intento de construcción de nación en Colombia se debió básicamente a que la Nueva Granada nunca existió como unidad política, lo que conllevó a que cuando se rompió el vínculo con la Corona española no apareciera una elite criolla con un proyecto nacional, sino varias elites regionales con planes e intereses diferenciados, de manera que el enfrentamiento entre federalistas y centralistas era la fachada ideológica que tapaba la vieja lucha colonial entre las elites

locales y regionales por consolidar su autonomía y su lucha con los poderes centrales por armar un gobierno único en los Andes. La guerra entre centralistas y federalistas, para nada constituía un enfrentamiento por aspectos ideológicos exclusivamente, ni solo tenía que ver con credos políticos. Múnera ejemplifica esta tensión con la lucha de la elite cartagenera para quedar como capital del Virreinato y luego de la Nueva Granada. Dada su privilegiada posición geográfica, en contra de la provincia de Santa Fe con las mismas pretensiones, los cartageneros estaban orientados a lograr una independencia respecto a las políticas comerciales que les imponía el centro y no hacia un deseo de libertad respecto a la metrópoli española.

Para el autor, tal fragmentación puso en evidencia la ausencia de una clase hegemónica capaz de unificar e integrar la nación, como quedó demostrado con la llamada “patria boba” (1810-1816), que lejos de representar la inexperiencia e inmadurez de los neogranadinos para regir los destinos de un territorio, supuso más bien los enfrentamientos, desatinos, desacuerdos y luchas de las distintas regiones por imponerse o rechazar las imposiciones de otras elites locales. La idea de nación que sobrevivió fue la resultante de estos conflictos político-militares por convertirse real y simbólicamente como centro. Esta tesis coincide con la lectura de algunos autores clásicos para los que la nación ha sido históricamente un artefacto cultural en manos de la clase burguesa (Anderson, 1993; Gellner, 1988), y parcialmente para otros, quienes, sin desconocer la injerencia de los sectores hegemónicos, reconocen la importancia de apuestas y apropiaciones populares (Hobsbawm, 1991).

En el mismo sentido de anotar el fracaso de nación, pero con otro matiz, Urrego (2004) afirma que fue inevitable el contraste del país con otras naciones de Occidente y en concreto con Francia, Inglaterra y Estados Unidos, con las cuales se midieron, en su momento, los impulsores del proyecto nacionalista en el país. Ello, según el autor, permite hablar del carácter inconcluso del Estado nacional, especialmente para el siglo XIX y principios del XX. Para Urrego, el discurso sobre la construcción de la

nación fue tardío respecto a otros contextos y se tornó muy complejo y debilitado debido a varios factores: el demorado surgimiento de la clase obrera, una intelectualidad no formada en nuevas corrientes y el marginamiento de los partidos tradicionales en la polémica sobre el tema de la nacionalidad. Urrego dice que solo el mito de La Violencia³ de mediados del siglo XX logró generar imaginarios comunes, que aunque nefastos, permitieron la generación de referentes propios. Aunque también este fenómeno dio vía a la legitimación de prácticas políticas excluyentes que parecieron clausurar la idea de un futuro compartido.

Urrego (1998) considera que Colombia carece de un mito fundador fuerte, al estilo de México, Perú o Estados Unidos, países que sí lo tienen. En este mismo sentido, afirma Bushnell (1996), es lugar común escuchar que Colombia carece de una verdadera identidad nacional, o de un espíritu nacionalista propio en comparación con sus vecinos latinoamericanos. De cualquier manera “el nacionalismo a ultranza no es común en Colombia, y el carácter nacional, si se puede aseverar que tal cosa existe, es un agregado de rasgos a menudo contradictorios” (Bushnell, 1996, pág. 17).

Urrego (1998; 2004) reitera que Colombia, al carecer de un relato fundacional que permita que los ciudadanos se consideren herederos de una tradición o miembros de una utopía, permite que la violencia y las reiteradas prácticas políticas excluyentes sean las que le den la marca de su identidad. En tal sentido, la realización de la modernidad, del Estado nacional, se mantuvo en el país como un asunto pendiente “máxime cuando el proyecto neoliberal amenaza con romper el frágil tejido simbólico de la nación” (Urrego, 1998, pág. 17). Según el autor, países como México o Perú sí experimentaron la efervescencia de un nacionalismo que produjo íconos y mitos que aportaron a la identidad nacional. La popularización del recuerdo de los primeros habitantes de Tenochtitlán o de la península de Yucatán, y el fervor masivo a la virgen de Guadalupe sellan un imaginario que activó sentidos a la mexicanidad.

³ Período que abarca de 1946 a 1964 caracterizado por una intensa guerra sectaria bipartidista cuyas muertes oscilan entre 80.000 y 400.000 según la fuente (Safford y Palacios, 2002).

Caso parecido lo tuvo Perú con los incas, o los Estados Unidos con el *destino manifesto* cuyo mito de origen con contenido religioso concibió la colonización como expresión de la voluntad divina y como la ocasión para crear una tierra de libertad, oportunidad y trabajo. Por el lado de Puerto Rico, a pesar de la escasa población indígena y su veloz aniquilación por parte de los españoles, la presencia taína⁴ es clave en la cultura nacional y el hecho de nombrar la isla como Borinquen y a los nacidos allí como *boricuas* relievaa el vínculo con el pasado. Dice Urrego (2004) que la música, sobre todo los ritmos vernáculos como *la plena* y *la bomba*, expresaron el nexoo con la cultura negra y fue usada en rechazo de los modelos anglosajones.

Sin embargo, la idea del mito fundacional⁵, como prerrequisito para la edificación de la nación mexicana bajo el presupuesto de ubicar una entidad preexistente, milenaria, es criticada por Linares (2010). Este autor indica que la narración de la generación de la independencia de México desde 1821 en realidad buscaba inventar una identidad colectiva a partir de una apropiación selectiva del pasado de los pueblos que habitaron la región desde las necesidades, urgencias y problemas del presente: “Se apropió no solo en el sentido de tomar como propio lo ajeno, sino de inventar o construir un relato que permitiera nacionalizar la historia, legitimar sus nuevos gobiernos e impermeabilizar su proyecto de sociedad y nación” (Linares, 2010. pág. 10). Al igual que la mayoría de naciones americanas, en México, la independencia sirvió de caldo de cultivo para la creación de relatos canónicos sobre la nación, el pueblo y los héroes. Para el autor, lo que hizo el mito fundacional fue trazar una línea de continuidad entre pobladores originarios, la sociedad colonial y los criollos del siglo XIX, mito que en algunos contextos sobrevive hasta la actualidad.

⁴ Grupo étnico precolombino de la isla.

⁵ Se entiende por tal al relato o narración construido como arma historiográfica, cultural, educativa e ideológica, de lo que sería el prístino nacimiento de una sociedad (Linares, 2010).

En la línea de fechar el origen de la nación colombiana, María Elena Erazo (2008) considera que los inicios de la construcción de nación en el país se dieron a finales del siglo XIX, momento protocolizado con la Constitución de 1886, en el contexto de la Regeneración⁶, ya que por primera vez se pusieron en marcha una serie de procesos de cohesión, unificación, imposición y orden social propios de una nación verdadera, con el uso de dispositivos como la escuela, la lengua y la religión a nivel masivo. Para la autora esto se expresó de varias formas: primero, la consolidación del ejército como institución organizada con personal profesional y asesoría internacional; segundo, la formalización del castellano, con el desconocimiento de otras lenguas aborígenes y el establecimiento de reglas, institutos y sistemas de exclusión lingüística; y tercero, la religión, que si bien era reconocida como mayoritaria desde antes 1886, resurgió en un momento de crisis pues reformas liberales anteriores intentaron quitarle el monopolio a la iglesia católica de la enseñanza. Bajo el amparo de la Constitución de 1886 se firmó el Concordato con el Vaticano y se volvió a dejar bajo la tutela religiosa la formación y la

facultad de imponer de manera unilateral textos de religión, filosofía y moral: el derecho de denunciar y hacer excluir a todo docente que pudiera aparecer como sospechoso de creencias religiosas o morales distintas de las que el Estado sancionaba como oficiales; y la interferencia de todo contenido literario o científico de la enseñanza (Silva citado por Erazo, 2008, pág. 44).

Según Erazo, el cuarto poder que contribuyó a la conformación de nación fue la escuela, con un plan de enseñanza unificado, de corte católico, industrial para la primaria y secundaria, y clásico para la universidad, punto que chocó con la escasa profesionalización docente, que para 1919 era apenas de 882 maestros, de los cuales solo 242 tenían estudios de pedagogía. El último bastión de la gesta constructora de

⁶ Período que va de 1878 a 1900 caracterizado por la hegemonía del partido conservador aunque con la alianza de liberales. Se propuso la centralización del poder luego de una experiencia federalista y el uso del catolicismo como elemento de unificación ideológica bajo el lema "una nación, una raza, un Dios". En 1886 se promulgó una Constitución de talante conservador que perduró hasta 1991.

nación, afirma la autora, fue la formalización de la historia como disciplina oficial que se encargó, especialmente desde lo definido por la Academia Colombiana de Historia, de prescribir la educación patria con manuales y cartillas para impartir en las escuelas, y con la inculcación amplia de valores y símbolos particulares con los que los habitantes del país se debían identificar.

La autora insiste que estos dispositivos creados por las elites en el poder desde finales del siglo XIX tuvieron la constante de desconocer, excluir y segregar otras expresiones culturales y otras cosmovisiones y que, por tanto, el tipo de nación que legaron homogenizó y no aceptó la diferencia, además prohibió, censuró y eliminó fundamentalmente lo indígena, lo negro, lo campesino y lo regional.

Desde otro enfoque, Absalón Jiménez (2005) considera que el proceso de construcción del Estado-nación se empezó a gestar antes de la Regeneración, incluso antes de 1810 y en él participaron de manera mutua las elites y los sectores subalternos, estos últimos sentaron las bases del movimiento independentista con la revuelta comunera de 1781. Jiménez le da protagonismo en la construcción de nación a los artesanos, los campesinos y posteriormente a los gaitanistas⁷; las elites lo hicieron con la Expedición botánica de 1783, la adaptación de la Revolución francesa y el intercambio logrado por sectores económicos. Para este autor “la construcción del Estado colombiano tiene que ver con la materialización de cierto tipo de identidad nacional que se consolidó primero en los escenarios locales y regionales” (Jiménez, 2005, pág. 18), aunque debido a las guerras y a la fragmentación nacional tal referente nunca fue del todo claro. Jiménez se apoya en las ideas del historiador Marcos Palacios (2003), quien afirma que en el período de 1870 a 1956 fue que se consolidó en el país el proyecto de Estado-nación gracias a la entrada del café al mercado internacional, cuya distribución y comercialización monopolizó una elite económica que creó gremios oligárquicos y formalizó la alianza entre el poder

⁷ Seguidores de Jorge Eliécer Gaitán, líder liberal inmolado en 1948.

político y económico. Para Jiménez (2005), “en ese trecho el Estado colombiano fue un mero compromisario entre los intereses de los cafeteros, banqueros e importadores y los intereses, igualmente concentrados, de los industriales” (pág. 15). En otro frente, el Estado no hizo realidad la sentencia weberiana sobre el monopolio de la fuerza en este período, más bien legitimó ejércitos regionales como expresión de intereses particulares, aspecto que trajo la privatización de la guerra misma, por tanto, pese a la unificación económica, las fuerzas militares tampoco representaron un referente claro de construcción de identidad nacional.

En otra línea, Fernán González (2004a), menos preocupado por ubicar el exceso o la carencia de nación y más por situar la violencia como impronta identitaria, señala dos fenómenos históricos que se remontan al poblamiento del país desde tiempos coloniales y que son necesarios para entender el conflicto colombiano: la colonización campesina de zonas periféricas producto de la sin salida a la reforma agraria y a la concentración de la propiedad rural, y en segundo lugar, la construcción del Estado con presencia diferenciada en las regiones, según tiempo y lugar.

Para González desde principios del siglo XVIII las zonas más aisladas de lo que sería después Colombia se fueron poblando con grupos marginales que generaron una propia convivencia libre de la presencia del Estado, y allí donde este hizo presencia, su control se ejerció a través de elites locales. Para el autor “la combinación de este poblamiento con esta dependencia de los poderes locales hizo muy conflictivos los procesos de integración de los territorios recién poblados al conjunto de la nación” (González, 2004a, pág. 11). Las posteriores disputas entre liberales y conservadores a lo largo de los siglos XIX y XX giraron sobre el alcance de los procesos de modernización económica y social y sobre el papel de la iglesia católica, además coparon la agenda de la vida política del país. Para el autor, este enfrentamiento sirvió de canal de expresión de problemas sociales y económicos como problemas de

tierras, pugnas entre regiones, líos de territorios, conflictos raciales o enfrentamientos entre familias.

Al lado de instituciones políticas de carácter formal operaban los partidos tradicionales como federaciones locales y regionales de poder de tinte clientelista, que a su vez hacían de intermediarios entre las autoridades centrales y regionales. Por ello los fenómenos violentos eran tan diferenciados como lo fue la consolidación de las instituciones estatales en los diversos contextos locales. Dice González que la violencia fue diferenciada, dependiendo de si fueron o no regiones integradas, con alta o baja influencia de los poderes locales, con mecanismos tradicionales fuertes o débiles de regulación social, y de las luchas por el control territorial. Y dado el nivel político de la confrontación, se puede colegir que también lo fue el proceso histórico de construcción de nación, es decir, la presencia del Estado para hacer nación fue diferencial, fragmentada y desigual, de acuerdo a las condiciones de cada región del territorio nacional.

González (2004a) considera que las tres principales guerras del siglo XIX en Colombia produjeron importantes elementos de identificación nacional, ya que la marca que tuvo el vínculo de los colombianos a los partidos políticos queda definida a partir de estos sucesos. Paradójicamente estas guerras generaron mayor integración al territorio nacional, mayor relación entre los grupos de poder de las diversas regiones y localidades, algún tipo de integración de grupos subordinados mediante el reclutamiento a la milicia e importantes mecanismos de adscripción clientelista y adhesiones a la defensa de las localidades y las regiones. Pero no como comunidades imaginadas de conciudadanos (al decir de Anderson, 1993) sino como confederaciones de redes particulares de poder, “de comunidades escindidas de copartidarios, de una ciudadanía escindida por la pertenencia a los partidos tradicionales, de identidades fragmentadas y mutuamente excluyentes, construidas paulatinamente por medio de conflictos armados de carácter interno” (González,

2004a, pág. 46). Para González, la Guerra de los Supremos (1839-1841) dejó como resultado la constitución de los partidos como federaciones suprarregionales de redes locales de poder que sirvieron de intermediarias entre las regiones y el Estado central; por su parte, las guerras de 1851 y 1854 expresaron definiciones más ideológicas sobre el papel de la iglesia en la sociedad, la ampliación de la ciudadanía y los límites de la movilización popular.

La identidad nacional entonces, para el siglo XIX, fue edificada en medio de los avatares propios de la política nacional, en particular, bajo la égida del desarrollo y fortalecimiento de unos partidos políticos, el liberal y el conservador, en los que a falta de referentes nacionales, aglutinantes u homogeneizadores, proporcionaron más bien las herramientas para una identidad sectaria, partidista, regionalista y clientelar. Para González, solo la vinculación con la práctica del catolicismo fue el aspecto que recorrió las ideologías en común.

El autor particulariza en su análisis, para caracterizar el conflicto en el siglo XX en la época de Violencia en el llamado Frente Nacional (1958-1974) y en la penetración del narcotráfico. Sugiere para la actualidad una geografía de la violencia en la que existe una dinámica nacional de lucha por corredores estratégicos para el sostenimiento de la comercialización de drogas ilegales que garantizan el poder económico y un margen de maniobrabilidad militar. También postula una dinámica regional de enfrentamiento por el control de recursos y una dinámica sub-regional por el control de pequeños territorios. Según el autor, la diferenciación y fragmentación territorial perviven y se constituyen en el referente de análisis a tener en cuenta a la hora de hablar de identidad nacional en el siglo XXI.

Tal fragmentación se refuerza, según María Teresa Uribe (2001), porque Colombia ha presentado un curioso dilema frente al contexto de los países latinoamericanos, pues su régimen político ha sido más o menos estable y ha ofrecido una continuidad

institucional y parlamentaria sin mayores contratiempos desde su inauguración como república. Sin embargo, tal ordenamiento jurídico y constitucional “coexiste, sin mayores tensiones, con una altísima turbulencia social y una violencia endémica que como hilo grueso atraviesa la historia del país” (Uribe, 2001, pág. 196). Por ello, la autora sugiere un acercamiento metodológico centrado en la historia y la cultura para identificar la forma como se desarrollaron y mezclaron las instituciones liberales modernas centradas en el ciudadano, la nación y la representación, con las diferentes dinámicas sociales, étnicas, morales y comunitarias históricamente constituidas. Según la autora, tal postura posibilita la identificación de diversas formaciones sociales y el rescate de la especificidad en las articulaciones entre Estado y sociedad civil, lo público y lo privado, el ciudadano y la nación, la guerra y la política. Hecho que a su vez remite a hablar de órdenes sociales⁸ que no necesariamente coinciden con los normativos y constitucionales, sino que más bien conforman constelaciones de sentido que orientan la acción social, las prácticas, las creencias y los valores que también se expresan en la esfera de la acción política.

Esta tensión entre lo político y lo social permite entender la fuerza que tuvo en la conformación de la identidad nacional el aspecto regional, y explica a su vez la debilidad de los discursos nacionalizantes que enarboló el Estado central, con mensajes distantes y abstractos que propendían por la adhesión a una iconografía ajena a las rutinas de los pobladores.

Esta tesis sobre la presencia diferenciada y fragmentada del Estado es particularmente relevante para el alcance de la presente investigación, en tanto permite entender la forma como en la actualidad es posible detectar la presencia de hibridaciones, mezclas o *mestizajes*, al decir de Uribe (2001), respecto a proyectos de nación en los imaginarios de los ciudadanos. El Estado colombiano, legendariamente incapaz de

⁸ “Los órdenes (...) aluden (...) a sistemas de reglas, de normas, de pautas de acción y de comportamiento institucional o social, sustentados en valores y en una definición de jerarquías que establecen el marco de las relaciones entre los sujetos –individuales y colectivos— y entre éstos con la autoridad, el poder y el aparato público” (Uribe, 2001, pág. 197).

garantizar la legitimidad⁹ en el territorio nacional, no ha podido “instaurar un orden político que logre cohesionar las diversidades socioculturales, las fragmentaciones económicas, las divergencias políticas, o que si no lo logra, al menos las reconozca para integrarlas en un modelo democrático realmente representativo de esas múltiples diferencias” (Uribe, 2001, pág. 24). Destiempos y desencuentros, según la socióloga, han sido características permanentes que han generado una profunda ruptura entre el pueblo y las elites. La ausencia del Estado en vastas zonas, no solo alude a la carencia de legitimidad pues buena parte de los ciudadanos no han sido nunca sujetos de derechos, sino que, o mejor, gracias a ello, han perfilado su identidad partir de otros componentes e insumos culturales.

Durante mucho tiempo ser colombiano pasó inevitablemente por el vínculo con los partidos tradicionales, con sus secuelas de sectarismo y violencia.

Ser liberal o conservador, pertenecer a una colectividad que iba más allá de los altos campanarios parroquiales, fue la única manera de saber que se pertenecía a una entidad mayor, que se era parte de algo que se llamaba Colombia, que no existía como espacio económicamente integrado ni como espacio cultural o éticamente cohesionado, pero que la vía de la política estaba formando (Uribe, 2001, pág. 27).

Poderes tradicionales, económicos, políticos, sociales, mafiosos y de otra índole, al suplantar en unas regiones o disputarle en otras al Estado el monopolio del poder, han contribuido a su vez a delinear variadas formas de cultura política que también se traducen en la subjetividad y en identificación con la nación propia de muchos colombianos.

⁹ “Por *legitimidad* entiendo el hecho de que un orden político es merecedor de reconocimiento. La pretensión de legitimidad hace referencia a la garantía —en el plano de la integración social— de una identidad social determinada por vías normativas: las *legitimaciones* sirven para hacer efectiva esa pretensión, esto es, para mostrar cómo y por qué las instituciones existentes —o las recomendadas— son adecuadas para emplear el poder político en forma tal que lleguen a realizarse los valores constitutivos de la identidad en la sociedad” (Habermas citado por Uribe, 2001, pág. 40).

Esta situación y la implantación de un modelo económico excluyente y desigual ha provocado la descomposición del tejido social y la multipolaridad del poder, según Uribe, lo que también ha conducido al mermamiento de lo público y al atrincheramiento de los pobladores en la esfera privada, hecho que coadyuva en la generación de identidades nacionales desvinculadas de proyectos sociales y políticos, y más enganchadas con lo mediático, lo espectacular, lo efímero. Por ello la legitimidad tiene mucho que ver con la identidad nacional pues su exagerada heterogeneidad puede expresar la incapacidad para generar consensos. En forma lapidaria María Teresa Uribe considera que en parte del país el

Estado, la ley y las instituciones no han sido referentes de identidad y, por el contrario, una historia ancestral de exclusión ha permitido la formación de órdenes normativos y sistemas de valores paralelos y a veces antagónicos a los que rigen institucionalmente, continuando, aunque de otra manera, el proceso de fragmentación territorial (Uribe, 2001, pág. 50).

Por su parte, Julio Arias (2005), al analizar el papel de ciertos intelectuales en la conformación de la nación y la identidad nacional en el siglo XIX, proporciona otros ingredientes a su fabricación histórica, además de las presentadas hasta este punto. Indica que pese a la aparente distancia con el pasado español, intelectuales cultores de los sentidos de la identidad nacional se preocuparon por el mantenimiento de la tradición hispánica como estrategia de diferenciación social. “La nación resultaba fundada así en una tensión entre lo propio y lo ajeno. Lo nuestro, como individualidad diferenciable que emerge de la crítica y la distancia frente a lo otro, tenía como origen el otro español” (Arias, 2005, pág. 13). Tensión que se creía superada con la imagen de que lo español era un pasado que nutría, un suelo del cual nacía el carácter único nacional. Para el autor, según las elites, la cortesía, la gramática, la lengua, las bellas artes y las tradiciones culturales formaban parte del ideal a perseguir en la configuración de la identidad nacional para aquella época. En el caso de la lengua como elemento de unidad cultural nacional no solo se tornó

estrategia de distinción y refinamiento, sino que la gramática española y la enseñanza del español fueron clave para el establecimiento de la nación, pues “la unificación lingüística aparecía como una obligación para la nación” (pág. 15), de manera que el buen juicio, el sentido común y los criterios de belleza pasaban por el uso correcto y refinado del idioma. Se entienden así las palabras de Miguel Antonio Caro: “si la unidad de lenguaje ha sido siempre una bendición de Dios, un principio de fuerza incontestable, la multiplicación de dialectos ha sido, a su vez, desde la ruina de Babel, castigo providencial, anuncio de debilidad y presagio de destrucción de naciones enteras” (citado por Arias, 2005, pág. 15). En este nivel es fundamental ubicar los esfuerzos de las elites de finales del siglo XIX y principios del XX por homogenizar la idea de identidad nacional en torno a determinado uso de la lengua y a una mirada aristocrática de la cultura. Con Caro, la simbiosis del político y el lingüista pusieron en evidencia el uso del lenguaje como estrategia de distinción, exclusión y poder, ya que desde su posición la representación que construyeron del mundo contribuyó a perpetuar la realidad social, con importantes repercusiones sociales y políticas. En este sentido, para Bourdieu (2003), entre más capital simbólico y político acumulado, entre mayor vinculación con el Estado¹⁰, mayor capacidad de incidencia se tiene. El intelectual ligado al Estado, él mismo emergiendo gracias a redes, grupos, personas y fuerzas sociales, modifica con su producción “la representación del mundo social y, al mismo tiempo, el mundo social, al menos en la medida en que ella hace posibles prácticas conformes a esta representación transformada” (pág. 5). Las elites, desde el Estado, al describir una supuesta identidad nacional, prescribieron una determinada manera ser y hablar. Para Deas (2006) “la gramática, el dominio de la lengua, era componente muy importante de la hegemonía conservadora que duró entre 1885 y 1930, y cuyos efectos persistieron hasta tiempos muy recientes” (pág. 30).

¹⁰ Respecto a la capacidad de imponer realidades desde el Estado por medio del discurso, dice Bourdieu (1993) que “la doxa es un punto de vista particular, el punto de vista de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de los que dominan dominando al Estado y que han constituido su punto de vista como punto de vista universal al hacer al Estado” (pág. 11).

Bajo el mismo criterio anterior la comunidad nacional también debió ser pensada como comunidad religiosa, en el que el catolicismo no solo fue tratado como la religión oficial sino como parte del carácter del pueblo nacional. En este contexto las tensiones entre liberales y conservadores eran más por la injerencia de la iglesia en asuntos públicos que por el cuestionamiento a la moral religiosa, según Arias (2005). Los proyectos unificadores del XIX en torno a una religión nacional tuvieron sentido como factor de cohesión en medio de un país fragmentado, posibilitando “la contención de distintas poblaciones bajo unos mismos patrones, manteniendo e incluso consolidando un orden jerárquico” (Arias, 2005, pág. 17). Los curas, agentes civilizadores de entonces, que hicieron presencia en las parroquias de los pueblos y en las escuelas públicas y privadas a lo largo y ancho del país, jugaron un rol indiscutible en la masificación de un proyecto en el que valores como la laboriosidad, la vida familiar, la rectitud, la honestidad, la serenidad y el patriotismo se asociaron y asumieron como principios evangélicos y nacionales. Sobre esta misma idea, Palacios (2003) destaca el papel de la iglesia como configuradora de identidad nacional al reemplazar al Estado en sus funciones educativas, ya que no solo gozó de privilegios legales sino que tuvo mucha más estabilidad a lo largo del tiempo que el poder civil, para este autor,

dicha estabilidad dio a la iglesia una gran ventaja sobre el Estado. A diferencia del faccioso país político, la jerarquía, con algunos paréntesis como el de 1929¹¹, pareció hablar con una sola voz, reforzando con ellos su autoridad, al menos dese la Regeneración hasta los inicios del Frente Nacional (Palacios, 2003, pág. 16).

De igual modo surgieron tipos ideales de identidades regionales como una manera de develar los desiguales vínculos económicos, políticos y simbólicos entre las regiones y el Estado central. El modelo antioqueño ligado a la belleza, el trabajo, la

¹¹ Lapso correspondiente a la llamada república liberal (1929-1946), de cuatro períodos presidenciales del este partido político de ese nombre y caracterizado por la centralización política, el ajuste fiscal, el librecambio en el comercio internacional y serios intentos de secularización del país luego de una larga hegemonía conservadora.

religiosidad, se afianzó como proyecto regional fundamentalmente después de la segunda mitad del siglo XIX con pretensiones, incluso, de Estado independiente. En medio de crisis políticas y económicas el imaginario de un pueblo antioqueño homogéneo tomaba fuerza en medio de una enorme heterogeneidad nacional, además para estos “la insistencia en valores compartidos como la laboriosidad, el origen pobre, el ascenso por medio del trabajo, lo campesino, la frugalidad, la austeridad y la sencillez, era una forma de contraponerse a la élite santafereña” (Arias, 2005, pág. 115). Más que la visión de colonos, fue la de comerciantes andariegos la que primó en torno a lo antioqueño, y después la minería, y gracias a sus réditos luego el comercio fue la actividad privilegiada por muchos habitantes de esta región del país. Por su parte, la formación del Estado de Santander en 1857 acentuó un tipo de persona característica de esta región. Ejemplo de ideas republicanas sobre el intercambio mercantil, la propiedad y la política, así como de moralidad y disposición para el trabajo, esta región contenía un supuesto prototipo que la diferenciaba del semifeudal y estacionario altiplano y de los salvajes y amorales de las tierras calientes de los valles entre las cordilleras. La proyección de estos ideales se hizo mediante la racialización de su población con valores asociados a la fisonomía blanca: mestizos blanqueados, inteligentes, vigorosos, activos, sanos y de buenas costumbres. No obstante, para Arias, hacia finales del siglo, los santandereanos fueron reconocidos exclusivamente como buenos agricultores y su centralidad en el imaginario de nación ya no era evidente ante la importancia del altiplano cundiboyacense.

Finalmente, la población llanera como tipo regional fue definida a partir de unas actividades particulares, así como los bogas¹² del Magdalena y los cosecheros de la zona andina: “la relación entre llanos orientales-sabanas-llaneros-caballos-ganado, apareció así indiscutiblemente y natural” (Arias, 2005, pág. 122). El imaginario sobre el llanero estuvo marcado por la idea de un medio físico que determinaba a un tipo humano. La sabana, los ríos, la soledad, los desiertos, la naturaleza salvaje y la

¹² Pescadores y campesinos.

ganadería configuran los modelos de lo que era esta región y sus pobladores. La participación en las milicias llaneras en la guerra de independencia, igual que sucedió con la revolución comunera para los santandereanos, soportó la imagen de un ser belicoso y hábil para la guerra, “de allí surgió la descripción del centauro: una figura guerrera, guiada por la libertad y la independencia absoluta, pero que además era el símbolo de la unión entre la barbarie y la civilización” (pág. 124). Por su parte lo tolimense, lo santafereño, lo payanés y lo costeño fueron arquetipos construidos de identidad regional, diferencias aceptables en el concierto nacional, etiquetas clasificatorias puestas por las elites para hacerse a la dominación simbólica de la nación, identidades regionales creadas que buscaban perfilar maneras de ser y pensar en medio de una nación desigual y quebrada.

Por su parte el historiador Jorge Orlando Melo (1989; 2006) ha dedicado algunos de sus escritos a problematizar el tema de la identidad nacional en el país. Reconoce lo poco que ha sido trabajada y considera que el concepto es ambiguo y problemático, que es preferible abandonar su uso y acceder a nuevas formas para definir la situación cultural del país. Para el autor, el término, en un sentido político, lo puso de moda en la década del ochenta del pasado siglo el expresidente Belisario Betancur, que mencionó una y otra vez la identidad colombiana y defendió la unidad cultural latinoamericana (Melo, 2006).

Para el historiador, abordada sobre todo por ensayistas, periodistas y literatos, la identidad nacional en realidad ha ensalzado las diferencias regionales en aras de responder a una pregunta por lo nacional. Según el autor, los primeros esbozos de conciencia nacional hay que ubicarlos en los conflictos de las elites ilustradas locales por reformar el sistema educativo en la segunda mitad del siglo XVIII. Allí la palabra ‘patria’ estuvo asociada a lo americano en contraposición a España.

La idea de nación como un concepto delimitador probablemente surge entre la élite que va a los colegios, en particular santafereños. Tal delimitación se apoya en una contraposición inicial entre criollos y españoles, que aparece alrededor del tema de los empleos: siendo todos tan blancos como los españoles, los criollos son definidos por el sistema como miembros de una comunidad diferente por la imposibilidad de ocupar los mismos cargos que los españoles (Melo, 1989, s.p.).

En este conflicto por lograr reconocimiento, los criollos reivindicaron a la Nueva Granada como un lugar donde ellos tenían los mismos derechos que los españoles. La idea de patria se definió como esa nueva comunidad de excluidos en ascenso, los criollos.

Fue el contexto de la independencia el que permitió identificar en la figura de la nación, independientemente de la influencia de la lengua, la religión, las etnias y las diferencias culturales, una débil unidad en función de la construcción del Estado, en el que podía ejercerse un dominio político. Para Melo, lo que definió el orden de lo nacional fue la prolongación de la división administrativa colonial, que se extendió en las nacientes instituciones del Estado, prueba de ello fue que “en ningún caso fue posible mantener unidas entidades que administrativamente estuvieron desunidas durante la época colonial” (Melo, 1989, s.p.). En este escenario y durante mucho tiempo la identificación personal de las mayorías siguió siendo local y crecientemente regional debido a conflictos administrativos, falta de control de recursos económicos, incomunicación y guerras civiles.

El fracaso del proyecto de la Regeneración contribuyó a crear un inicial imaginario de identidad nacional, al imponer un significado centralizador ligado a la hispanidad, el idioma y a la religión. Blanquear las razas y dejarse civilizar por el centro del país fueron las demandas para unificar la nación. Esta empresa no fue exitosa, la rígida centralización no pudo extenderse al mundo de la cultura ni de la educación y más bien provocó la reafirmación de los estereotipos regionales, según Melo. Caso

especial lo tuvo Antioquia que ya desde antes enarboló su propio himno contra el nacional, emprendió la lucha por la descentralización y afianzó un discurso de valores propios distintos a los de la capital. Estos esfuerzos unificadores provocaron un refuerzo de un actor político con un ingente protagonismo, que en muchos sentidos reemplazó al Estado: los partidos políticos. Aquí Melo coincide con Uribe (2001) y con González (2004b), según lo cual los partidos se convirtieron en la mayoría de casos en el único referente nacional que trascendió la esfera de lo local, “de manera tal que la comunidad imaginada se imbricaba con el partido y se confundía con él” (Uribe, 2001, pág. 244). Atizados por la violencia, los partidos se convirtieron en referentes de identidad colectiva, vínculos de pertenencia social, comunidad de sangre y atributos imborrables de familia. Ello explica que en el país durante mucho tiempo, más que la adscripción a la nación como territorio, predominara el vínculo con el color partidista y la radical oposición al otro grupo, “de esta manera la identidad nacional fue construida sobre referentes bélicos y escindida en dos mitades” (Uribe, 2001, pág. 244).

Ya a inicios del siglo XX, en pleno auge urbanizador y económico, Melo (1989) destaca la forma como la elite política vuelve a ver en el pueblo una amenaza y un obstáculo para el progreso¹³. Desde mucho antes, el indio y el negro fueron obligados a asumir que “sólo negando su identidad étnica y adoptando la del dominador, *civilizándose o blanqueándose*, era posible llegar a formar parte del pueblo nación” (Uribe, 2006, pág. 51). Polémica que llegó al Congreso en 1922, quien estableció una ley de inmigración para favorecer la mezcla de razas pese a la oposición de sectores sociales. Lugar especial merece en este período el papel asignado a la escuela, a quien se encargó de promover el sentimiento hacia la nación mediante el culto a los héroes,

¹³ Laureano Gómez dará su versión en 1928: el colombiano, por mestizo “no constituye un elemento utilizable para la unidad política y económica de América Latina: conserva demasiado los defectos indígenas: es falso, servil, abandonado y repugna todo esfuerzo y trabajo. Solo en cruces sucesivos de estos mestizos primarios con europeos se manifiesta la fuerza de caracteres adquirida por el blanco (...) El elemento negro constituye una tara: en los países de donde él ha desaparecido, como en la Argentina, Chile y Uruguay, se ha podido establecer una organización económica y política con sólidas bases de estabilidad” (citado por Melo, 1989, s.p.).

la memoria gloriosa de las luchas de independencia, las efemérides patrias, el honor a la bandera, el himno y el escudo.

Además, dice Melo (1989), hacia los años cuarenta y cincuenta aparecieron editoriales nacionales que intentaron romper las tradiciones narrativas regionales aprovechando la integración territorial lograda por el transporte. También fue clave la masificación de la radio y más adelante de la televisión que gradualmente lograron integrar una geografía regional antes desconectada entre sí.

Según Melo, si la nación se realiza históricamente a través de la modernidad y la idea de nación implica que los sujetos dejen de considerar sus regiones como base territorial para sus acciones, va a ser la época de La Violencia, a partir de 1948, la que permite construir un relato nacional en Colombia en varios sentidos. Primero, porque fue un acontecimiento que golpeó muchas zonas del país, a diferencia de enfrentamientos regionales y aislados que la precedieron. Segundo, porque implicó una intervención estratégica del Estado en zonas donde se concentraban los recursos económicos y políticos. Tercero, porque este acontecimiento ameritó un reconocimiento internacional en el que Colombia entró como objeto de interés e intervención. Y cuarto, fue el epítome del enfrentamiento partidista y de la posterior violencia guerrillera. En esta misma línea, dice Patiño (2005) que la violencia “se constituyó en punto de partida para la formación de una identidad nacional en Colombia” (pág. 1110), porque se convirtió en un relato que justificó la ruptura del regionalismo con la conciencia política de la nación; porque desató e hizo visibles otras violencias de orden antiestatal, estatal y paraestatal (narradas por la literatura, estudiadas por los violentólogos y espectacularizada por los medios, especialmente la televisión); y porque generó un estereotipo de nación a partir de los estudios de intelectuales y académicos. Esta producción y “toda clase de discursos y conjeturas han inventado el rostro y el comportamiento de una sociedad que existe gracias a que se la nombra en su forma contemporánea: en el nombre de la violencia” (Patiño,

2005, pág. 1112). La difusión intelectual y otros factores contribuyeron a hacer de la violencia de la mitad del siglo XX en el país, un acontecimiento trascendental que configuró los trazos reconocibles de una *comunidad imaginada* (Anderson, 1993).

Según Patiño, se impuso una imagen simbólica del colombiano, y del pueblo visto antes como redimible, se da ahora con una capacidad de crueldad ilimitada. Por supuesto vuelven a aparecer esfuerzos por ligar violencia y carácter, violencia y cultura. Paradójicamente en este trasfondo se puede empezar a hablar de una identidad nacional, pues,

quizás el mayor impacto de la violencia fue que, como toda gran catástrofe colectiva, desempeñó un papel unificador, sugirió nuevas percepciones de lo colombiano y nuevas tramas de solidaridad y oposición. Por otro lado, la violencia coincidió con el comienzo de un período que, de 1950 a hoy, es de una acelerada modernización cultural, ahora sí claramente homogeneizadora. La escuela, la radio, luego la televisión, la prensa nacional, la migración acelerada, el estudio y el trabajo fuera de la región de origen, las empresas nacionales, los consumos y la publicidad, todo va creando por primera vez una unidad vivida y simbólica colombiana para toda la población, no sólo para sectores más o menos elitistas (Melo, 1989, s.p.).

En este punto coinciden varios científicos sociales al señalar que la guerra y la violencia sucedieron fundamentalmente por la ausencia de soberanía estatal en territorios en los que varios agentes disputaron con las armas el dominio de este, “o de resistir, también con las armas, sus intentos de control-dominación, manifestando de esta manera que no se acepta otro poder que el propio” (Uribe, 2001, pág. 246). En palabras de Patiño (2005) la guerra y la violencia, previas a 1948, en lo político y en lo social, se interpretaba como un derecho de los habitantes de cada región cada vez que se encontraban en desacuerdo con el Estado, así “comenzó a considerarse y ejercerse la violencia como un arma política” (pág. 1107). De manera que el orden institucional no era el orden de la nación, sino que era uno que se disputaba con otros

la soberanía interna. En este pasado de confrontaciones bélicas, lealtades personales y seguridades privadas resultaba débil la conciencia de nacionalidad así como la integración política y simbólica del pueblo al Estado-nación¹⁴.

Finalmente, estos conflictos, para Melo (1989), se vieron incrementados con la no presencia de proyectos nacionalistas por parte de las elites o de grupos contrahegemónicos. Esta vacío ocasionó una identidad nacional de baja intensidad¹⁵, lo que explica que sea difícil encontrar en la actualidad elementos identitarios que distingan a Colombia de otras naciones, símbolos o rituales que aglutinen a la población. Hoy, continúa el autor, la identidad pareciera estar dominada por el espectáculo, por el interés propagandístico y comercial. “Los estereotipos que codifican las formas de ser, los valores y aspiraciones, los rasgos supuestos de los colombianos constituyen una trama múltiple en la que coexisten definiciones raciales, regionales, clasistas y nacionales” (Melo, 1989, s.p.). En concreto, continúa afirmando Melo, llama la atención que las confrontaciones armadas que rompen el país, no suceden por oposiciones abiertas de identidades subalternas o en disputa, o proyectos de nación contrapuestos. De hecho la cuestión nacional está prácticamente ausente de las agendas de negociación de los diferentes grupos en conflicto, “cuyas propuestas apuntan más a proyectos de Estado y de sistema económico que a los asuntos de la cultura, y la integración del pueblo de la Nación o las identidades y los sentidos de pertenencia de los colombianos” (Uribe, 2006, pág. 266).

Con relación a la configuración de elementos culturales de identidad nacional en el siglo XX, Anamaria González (2009) realizó una investigación para analizar la forma en que siete décadas de vida del Museo del Oro contribuyeron a generar en sentido de

¹⁴ Complementa Patiño (2005) que solo hasta finales del siglo XIX se logró fabricar e imponer una moneda única, por encima de los intereses y prácticas regionales: “Durante la mayor parte del siglo se comerció con monedas regionales o con las emitidas por bancos privados, sobre todo después de la década de 1870” (pág. 1108).

¹⁵ El politólogo Guillermo O'Donnell (1993) acuñó el término *ciudadanía de baja intensidad* para referirse a la creciente pérdida de derechos sociales vividos en América Latina especialmente a partir de las dictaduras militares y los gobiernos autoritarios en la región, en la década de los 70 del siglo pasado.

identidad nacional. En ella considera que es imposible separar la identidad nacional de la construcción de la nación y de la memoria; en particular, afirma que fueron los cambios de la creación de la nación los que exaltaron la identidad, y que en una nación débil,

relatos como los del Museo del Oro, al igual que lo hace la radio o la prensa, se tornan muy relevantes, ya que con ellos la nación colombiana encuentra puntos de cohesión y lugares de encuentro que no son siempre fáciles de hallar en las circunstancias particulares que ha vivido y sigue viviendo el país” (González, 2009, pág. 24).

Para la autora, al igual que en muchos otros países, en Colombia, los museos fueron espacios de expresión de un ideal nacionalista que encontraron en el mundo indígena un mito fundador de nación. Tal tesis parecería contradecir lo planteado por Urrego (2001), en el sentido de no necesitarse un mito uniforme, hegemónico para lograr una construcción simbólica referida a elementos vernáculos.

Para la autora, en una confusión con las aparentes intenciones de las políticas culturales y en un claro desconocimiento del carácter elitista que representa la asistencia a los museos en el país, la cultura ha sido históricamente un camino hacia la reconciliación y a la identidad nacional, una necesidad fundamentada en la participación y la diferencia.

Por su parte, para Martín-Barbero (2002), el país no ha tenido un relato nacional que posibilite a los colombianos de todas las clases y razas ubicar sus experiencias cotidianas en una mínima trama compartida de duelos y logros. “Un relato que deje colocar las violencias en la *subhistoria* de las catástrofes naturales, la de los cataclismos, o los puros revanchismos de facciones movidas por intereses irreconciliables, y empiece a tejer una memoria común” (pág. 17). Para este autor, la imposibilidad de tener un relato de nación tuvo varios capítulos, uno de los más

destacados es el histórico desconocimiento del pueblo por las élites del poder; la exclusión de las regiones por parte del centro del país, la ausencia de migración extranjera, la incapacidad de los partidos políticos de construir un espacio público y fuerza de las domésticas redes del narcotráfico que fueron la forma de poner a Colombia en la escena mundial. Para salir del atolladero, sugiere Martín-Barbero, hay que crear un nuevo imaginario de nación, mucho menos relacionado con mismidades y esencias y más con narraciones y relatos, lo que significa “que para *ser reconocidos* necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración ya que ésta no es solo expresiva sino constitutiva de lo que somos” (Martín-Barbero, 2002, pág. 23). Identidades tejidas de diversidad de códigos, lenguajes, escrituras y medios, que si bien son hegemonizadas y rentabilizadas por las lógicas del mercado, de otro lado abren grandes posibilidades de subvertir esas mismas lógicas desde las dinámicas del arte y las contradicciones de los espacios intermedios, en el que pueden emerger nuevos tejidos sociales, nuevos espacios públicos, un nuevo rostro de sociedad.

Sobre el papel de los intelectuales, estudios de otros países de América Latina (Funes, 2006) aportan una importante revisión hecha sobre la década de 1920 en la obra de varios personajes del continente, en la que se tensiona el papel de la lengua y de la literatura nacional, de lo culto y lo popular, de lo oral y de lo escrito como elementos definidores de lo nacional. En aquella década, el problema nacional se instaló en el centro de la reflexión intelectual de varios países, es más “salvar la nación” se erigió como una tarea que estos tomaron como parte de sus prioridades. La fundación de la Alianza Popular Revolucionario Americana –APRA–, de la Liga Antimperialista de las Américas y de la revista El Libertador en México, de la Unión Latinoamericana y de la revista Renovación en Argentina, de la revista costarricense Repertorio Latinoamericano, la invención del neocriollo¹⁶ por parte del pintor Xul Solar o de la ortografía indoamericana del vanguardista peruano Francisqo Chiqiwanka, son algunos ejemplos del carácter contestatario e híbrido que caracterizaron algunos

¹⁶ Lengua mestiza entre el español y el portugués.

movimientos nacionalistas preocupados por el asunto de la integración latinoamericana¹⁷ y por una mirada nueva de lo nacional.

Para la década del veinte, la nación fue un aspecto que se ubicó en el centro del repertorio intelectual y en este contexto histórico se acudió al pasado remoto para justificar linajes y ascendencias, dice Funes (2006). Para aquellos individuos, los orígenes de la nación se remontaban entonces a las culturas indígenas, a pasados remotos, a raigambres densas, a antiguas imágenes en las cuales anclar nuevas intenciones. Pero “la nación también se ensancha en densidad social: negros, indios, campesinos, rurales, son incorporados a la discusión de lo nacional en provocativo gesto de ruptura con respecto a la exclusión social, política, económica y étnica del orden oligárquico” (Funes, 2006, págs. 18-19), es decir, en la visión de pensadores de la década, el espacio nacional tenía que contar con nuevos protagonistas relegados hasta entonces. Pese a estas intenciones, dice la autora, estas naciones nunca fueron indígenas ni campesinas, pues la idea de un mestizaje espiritual se impuso por encima de desniveles étnicos, clasistas o culturales, de manera que “todo tiende a destilar en un precipitado que impele a borrar las diferencias, no tanto así las desigualdades, en todos los casos a galvanizar imaginarios comunes y ‘comunidades imaginadas’” (pág. 406). Colombia representa una excepción frente a esta tendencia, de hecho, cuesta mucho encontrar a un intelectual de la época que tenga una opinión en fuerte oposición a lo que pensaban los defensores de la eugenesia y el dominio racial en las primeras décadas del siglo XX en el país.

Fruto de la crisis de la primera guerra mundial y de las críticas al orden oligárquico que predominó en el siglo XIX, sectores intelectuales se propusieron como tarea la revisión del antiguo orden y la proyección del establecimiento de uno nuevo. Para Funes, el siglo XIX, en cuanto a construcción de nación, estuvo marcado por criterios

¹⁷ Funes (2006) comenta que en 1927 el senado mexicano aprobó un proyecto de ley para invitar a los gobiernos de la región a establecer una ciudadanía latinoamericana, con los mismos derechos de los países de origen.

liberales y universalistas, cuyo centro fue la definición de la ciudadanía, la tradición positivista y la morfología racial, criterios que serán revisados en la segunda década del siglo XX a partir de una mirada distinta sobre el pasado, el reconocimiento de antecedentes y precedencias, de ideales románticos y de nueva densidad social al reconsiderar al *otro*, antes excluido. La concepción de progreso, de racionalidad, de evolucionismo social rectilíneo y homogéneo, bajo la tutela del pensamiento europeo también fue criticada. Para la época se reeditó la posibilidad de un pensamiento latinoamericano original.

Es ilustrador el caso de México luego de la revolución campesina de 1910, que dio origen a la reconstrucción del Estado y a la redefinición de la nación que impuso un discurso nacionalista y de reivindicación del sustrato indígena y campesino que contó con el ingente protagonismo de la intelectualidad de esta nación. Para el período de estudio, en Perú, en cambio, los pensadores, excluidos del ámbito político, escribieron y produjeron por fuera del Estado. Haya de la Torre, Mariátegui, Vasconcelos, Belaúnde y Leguía son algunos hombres que retoma Funes para ejemplificar la cuestión del indigenismo, el socialismo y el socialcristianismo peruano. Para el caso de Argentina resalta la producción desde la Generación del Centenario, en la que representaciones culturales de europeísmo, blanquitud y lo urbano como valores dominantes, ceden su lugar a consideraciones identitarias de orden más nacional. Este país transitó por la experiencia de una democracia ampliada que desplazó del poder a las oligarquías ampliando las bases representativas del Estado y la nación. Para Funes (2006):

al esbozar las tradiciones interpretativas del concepto nación en la modernidad, se señalaron dos territorios hermenéuticos, a veces ambivalentes, a veces forzosamente complementarios. Con sus matices, para algunos la nación es una entidad acabada, un “dato” con atributos inmodificables y un “genio” idiosincrático que a lo sumo hay que “despertar” o fortalecer. Para otros, es una construcción pendiente, un devenir que no despojado de caracteres identitarios, depende en gran medida de voluntades

contractuales, activas y protagónicas. En ambos casos, los intelectuales de los años veinte apelaron a la historia y a unos precursores y tradiciones que construyeron con el objetivo de “demostrar”, la existencia “ontológica” de esa nación que había que “restaurar”, para advertir las insuficiencias y frustraciones de representaciones nacionales demasiado estrechas para dar cuenta de las complejidades sociales (pág. 80).

Otro imaginario intelectual fuerte para la década de 1920 en México, Perú y Argentina tuvo que ver con la definición y el auge del antiimperialismo, que si bien tenía antecedentes se constituyó en un objetivo teórico y político contundente en medio de la expansión norteamericana en la región. Este pensamiento marcó una pauta a escala regional y señaló destinos y estrategias comunes para el continente. Autonomía y soberanía se cargan de sentido respecto a una potencia imperial y temas como patriotismo, nacionalismo y nación son analizados a partir de la dependencia económica y política en clara distancia con las anteriores generaciones. La problematización de la dependencia fue una novedad que armó un principio explicativo del desarrollo en la región y que se volvió tema recurrente en la obra de muchos intelectuales críticos, hecho que marcó la cultura política latinoamericana de las décadas siguientes en la medida que el pensamiento revolucionario del continente contó entre sus banderas con la lucha antiimperialista.

En suma, afirma Funes, para un buen número de intelectuales de la década del veinte del siglo pasado, la nación moró en un punto equidistante de la encrucijada formada por los conceptos de crisis, modernidad, tradición y revolución; así ubicada, para la autora, la nación es,

más *alrededor* de la temporalidad que *sobre* la historicidad: una forma de vida que es más compleja que la *comunidad*; más simbólica que la *sociedad*; más connotativa que el país; menos patriótica que la *patria*; más retórica que la razón de Estado; más mitológica que la ideología; menos homogénea que la hegemonía; menos cerrada que el ciudadano; más colectiva que el *sujeto*; más psíquica que la urbanidad; más híbrida en la articulación

de las diferencias e identificaciones culturales de lo pueden presentarse en cualquier estructuración jerárquica o binaria del antagonismo social (Bhabha citado por Funes, 2006, pág. 409).

Esta emergencia de cierto nacionalismo patriótico centrado en buscar núcleos de sentido en los orígenes ancestrales, propio de algunos países latinoamericanos, no estuvo presente en Colombia en las primeras décadas de siglo XX, más bien, aquí existió la preocupación por edificar unos ciudadanos desinfectados (Rojas, 2008), bajo la influencia de teorías positivistas y eugenésicas, que hizo que se desarrollara un pesimismo racial que trasladó a la nación la supuesta enfermedad de grupos de poblacionales y la consecuente intervención en la higiene en función del bienestar y la salud de la sociedad¹⁸.

En síntesis, en primer lugar la nación se entiende como una comunidad de sentido en relación con el poder político, y se circunscribe a los límites y prescripciones dadas por un Estado, para distinguirlo de otras formas de vínculo social. En segundo lugar, si bien el grueso de la literatura citada ha dado cuenta de la génesis e historia de la nación, para efectos del presente trabajo interesa sobre todo la nación vivida, es decir, “los procedimientos, las formas y rutinas por las que los actores aprenden a caracterizarse a sí mismos y al conjunto de la realidad social en términos de nación” (Bolívar, 2001, pág. 12). En este punto hablar de construcción de nación es acudir a la identificación de los dispositivos culturales que permiten que se refuercen los

¹⁸ En un evento en la Universidad Nacional, en los años 20, el médico Miguel Jiménez López y posterior Ministro de Educación, en una conferencia titulada “Nuestras razas decaen. El deber actual de la ciencia” afirma el degeneramiento racial de población colombiana, con pruebas como la conformación anómala del cráneo, la obesidad inoportuna especialmente de las mujeres, defectos en la forma de las extremidades y anomalías en el aparato genital. “Como causas de estos males cita la ‘viciación (sic) ancestral de nuestro legado étnico’, la carencia de higiene, la educación viciosa y la miseria” (Rojas, 2008, pág. 326). En forma similar, el político conservador y luego presidente de la república Laureano Gómez, opinaba que el negro permanecía en una constante infantilidad y gozaba del don de mentir, el indígena –de raza salvaje– vivía en la miseria y la insignificancia, y del mestizo tampoco se podía esperar mucho porque en él se agudizaban las aberraciones psíquicas de las razas genitoras (Rojas, 2008).

vínculos entre los sujetos que habitan una nación. Tales dispositivos, como se ha visto, no solo provienen de los nichos de sectores hegemónicos de la sociedad, ya que otros grupos buscan imponer significados y estilos sobre lo que significa ser colombiano, ser hombre o mujer, ser joven, vivir o luchar. “Es precisamente de este punto de donde arrancan los estudiosos que se preguntan por la forma como ‘el pueblo’ o los distintos grupos sociales ‘negocian’, ‘traducen’ y/o ‘resisten’ las formas de ser nacionales” (pág. 13).

1.4. Imaginarios sociales

Juan Escobar (2000), considera que la llegada del concepto imaginarios a la disciplina histórica fue un poco tardía, “ella no se instaura definitivamente (...) como parte del léxico histórico, sino a partir de los años 70” (pág. 28). Si bien existía anteriormente, ella estaba reducida a calificar, en tanto adjetivo, a sustantivos que definían la realidad. Impresionado por la conversión en moda a finales del siglo XX, como pista clave para las construcciones teóricas de las ciencias sociales, el autor realiza un juicioso rastreo del concepto en los historiadores de los *Annales*¹⁹, entre el siglo XIX y XX. Señala Escobar que para la década del cincuenta los imaginarios eran un campo extraño para los historiadores, pero que justo después “las publicaciones sobre lo imaginario se multiplican, y, hasta ahora, no han dejado de aumentar” (Escobar, 2000, pág. 19). El uso inicial que se le diera desde el psicoanálisis, de realidad inconsciente dada, de corte peyorativo e individual, se fue transformando gradualmente, en lo fundamental abrió un campo insospechado para entender a las sociedades más allá del espejismo positivista de los hechos sociales.

¹⁹ La Escuela de los *Annales* fue una corriente historiográfica surgida en Europa en la década del veinte del pasado siglo, de orientación marxista, agrupada fundamentalmente en torno a una revista del mismo nombre, que se preocupó por auscultar la historia de las mentalidades y de la realidad social, en contra de la mirada estructural y militarista en el estudio de la historia de la época.

Para parte de los historiadores franceses, el término imaginario no quedaba bien pues se imponía la noción de mentalidades y se consideraba que la idea de imaginario impedía entender la realidad del pasado. Hubo que esperar hasta las décadas del sesenta y setenta para que los intelectuales cedieran en las lógicas impregnadas de positivismo, y la subjetividad hiciera parte del estudio del pasado. Los trabajos sobre las mentalidades abren gradualmente la puerta a los estudios sobre los imaginarios, que son usados con un adjetivo y se acompañan de un artículo determinado: el imaginario político, el imaginario rural, el imaginario estético, imaginario social, etc.

Para Escobar (2000) existen cinco grandes vertientes que han definido lo imaginario:

1. Lo imaginario como la creación de los artistas y los escritores.
2. Lo imaginario o la imaginación.
3. Lo imaginario como arquetipos inconscientes.
4. Lo imaginario y el funcionamiento de las sociedades.
5. Lo imaginario en tanto que imaginarios sociales e históricos.

La categoría de imaginarios sociales tiene un desarrollo reciente en las ciencias sociales, y es prometedor su uso ante las limitaciones presentadas por otras nociones cercanas como representaciones (más cercana al mundo de la psicología social), concepciones o nociones (más usadas en el mundo de las ciencias naturales). Mencionar los imaginarios contiene la potencia analítica que lleva a identificar la presencia de los hilos de lo social en el mundo de lo subjetivo. Subsidiaria de la vieja preocupación sociológica por entender las relaciones entre el sujeto y la sociedad, esta categoría refiere a unas formas de pensar y actuar socialmente compartidas.

Nombrado con frecuencia como un conjunto de ideas, un imaginario social es más bien “lo que hace posibles las prácticas de una sociedad, al darles sentido” (Taylor, 2006, pág. 13). Más allá de las construcciones individuales –aunque las incluye– el imaginario social se expresa en aquello que comparte la sociedad o amplios grupos de

personas, por ello no es acertado entenderla como una teoría social, cuyo eje es una abstracción que no toca casos concretos, al contrario, el imaginario habla de las cotidianidades: “el imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad (Taylor, 2006, pág. 37).

Cercano al *habitus* de Pierre Bourdieu (1990)²⁰, el imaginario social no solo expresa la articulación de lo social y lo individual en una formación histórica específica, es decir, su dimensión fáctica, también da cuenta de lo normativo y de la capacidad de reconocer casos ideales, es decir, involucra horizontes de sentido y las posibilidades de maniobra en los contextos relacionales en las que las prácticas se desarrollan.

La relación entre las prácticas y la concepción de fondo que hay tras ellas no es por lo tanto unidireccional. Si la concepción hace posible la práctica, es porque la práctica encarna en gran medida dicha concepción. En cualquier momento dado se puede hablar de “repertorio” de acciones colectivas a disposición de un cierto grupo social. Se trata de las acciones colectivas que este grupo sabe cómo realizar, desde las elecciones generales, en las que participa toda la sociedad, hasta una conversación cortés pero distante con un grupo encontrado casualmente en una recepción. Para llevar a cabo estas acciones es preciso saber hacer ciertas discriminaciones, como por ejemplo a quién debemos hablar, cuándo y cómo debemos hacerlo; y en estas discriminaciones va implícito todo un mapa del espacio social, del tipo de personas con las que podemos asociarnos, así como del modo y las circunstancias en que podemos hacerlo (Taylor, 2006, págs. 39-40).

²⁰ Para este sociólogo “el principio de la acción histórica (...) no reside en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de disposiciones duraderas que yo llamo *habitus*. El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Y la incorporación de lo social que realiza el aprendizaje es el fundamento de la presencia en el mundo social” (Bourdieu, 1990, págs. 69-70).

En tal sentido, el imaginario social ofrece la imagen o el mapa que le permite al sujeto ubicarse en el espacio social, con el cual no solo calcula sus desplazamientos sino que identifica los límites de sus movimientos y las posibilidades de estos. El imaginario social proporciona sentido a la existencia en la medida que ofrece un repertorio común de ubicación en la sociedad. Esta comprensión particular de las acciones y las posibilidades tiene cabida en el marco de un esquema más amplio, en un lenguaje que se comparte con otros y cuyo significado es común. Es pues la sociedad el contexto que da sentido a los actos particulares.

En todos los imaginarios sociales ha estado presente un orden moral, ligado o no al sistema imperante, se entiende por ello que sea histórico, y por histórico, que se transforme a lo largo del tiempo. Influencias de teorías, coyunturas, imposiciones, adaptaciones e improvisaciones hacen parte del lento y dinámico camino que recorre. A este propósito, el imaginario social está atravesado por juegos de poder que disputan significados: “a cada paso encontramos casos donde los imaginarios sociales modernos, ya no definidos como tipos ideales, sino como realidades vividas por tal o cual grupo, se tiñen de ideología y falsedad” (Taylor, 2004, pág. 212). El imaginario también funge como ideología, en la medida que hace posible prácticas que a su vez le dan sentido, le legitiman. Y más, articulando las ideologías que los inspiran, los imaginarios sociales contribuyen a configurar prácticas y conjuntos de valoraciones sobre el mundo, el grupo y la vida propia, expresadas fundamentalmente de manera inconsciente en la vida cotidiana de los sujetos de una sociedad histórica particular.

Al otorgar sentido a la ubicación y posicionamiento en la sociedad, el imaginario social contribuye fuertemente a configurar la identidad de los sujetos. Al respecto, Taylor (2006), al hablar de los imaginarios sociales premodernos, hace una distinción entre el tipo de sociedad marcada por lo que llama una *religión temprana* y luego por una *religión posaxial*, insiste en que en el entorno de la primera era imposible que alguien se proyectara por fuera de la integración a lo colectivo; preguntas por la

suerte personal o la incertidumbre individual frente al futuro no tenían lugar pues la matriz social disolvía la identidad personal en la comunidad, en medio de un irrefutable orden de cosas. Antes que individuo aquí primaba una autocomprensión inscrita a los patrones sociales; más adelante, en la religión posaxial, surge un paulatino desarraigo en la que la relación con lo divino está mediada por la lógica de la prosperidad, que puede correr a cargo del individuo solo o de nuevas formas de socialización por fuera del orden sagrado establecido. En términos identitarios este tránsito describe un desarraigo, la irrupción histórica de un individuo desconectado del cosmos y libre frente a las viejas complementariedades, es decir, esta nueva identidad,

con insistencia en la devoción y la disciplina personales aumentó la distancia, la falta de empatía, incluso la hostilidad hacia viejas formas de ritual y pertenencia colectivos (...) Tanto por su concepción del yo como por su proyecto para la sociedad, las disciplinadas élites avanzaban hacia la idea de un mundo social constituido por individuos (Taylor, 2006, pág. 82).

Para el autor, esta ruptura fue impulsada por una fase del cristianismo, no solo en la medida que varias reformas giraron políticamente hacia la persona, sino que en su seno, doctrinariamente, se sugería romper de raíz con las viejas solidaridades.

Coyuntura destacada en esta torsión hacia el individualismo lo constituye la economía de mercado, cuando se convierte en una esfera propia, pues por primera vez el mundo privado de la producción tiene importancia y dignidad. Ya que el sujeto actúa por su cuenta, se abre un espacio de intercambio que no precisa de autoridad alguna para su conformación. El ámbito de la producción y de la economía como sistema pasa a ser un nivel clave de la autocomprensión de las personas. Ligado a otros imaginarios modernos como la creación de la esfera pública, la exaltación de la ética de la vida corriente o el ámbito íntimo, sobre todo, impulsado desde el arte, esta

concepción de la economía constituyó el movimiento secular que la modernidad entronizó en el siglo XVIII.

Así, para Taylor, el imaginario social se configura en una oportuna clave analítica para descifrar los mecanismos contemporáneos y las aristas de identidad social, particularmente de identificación nacional, porque, como se ha observado, se han instalado unas representaciones socialmente compartidas gracias al poder del Estado y de algunas elites, que han mantenido y utilizado por largos períodos la potestad para generar y distribuir determinados discursos de adhesión a la nación propia, en pro de su legitimación y con el propósito de configurar también determinadas subjetividades en las mayorías; también porque el imaginario social pone de manifiesto el carácter social, esto es histórico, dinámico, conflictivo y contingente, de la constelación de ideas socialmente vigentes, que el individuo apropia consciente o inconscientemente y que determina buena parte de su pensar, actuar y desear.

Capítulo 2.

IDENTIDAD NACIONAL Y ESCUELA: ¿UN CRUCE NECESARIO?

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, pág. 24).

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.

En el anterior capítulo se precisaron ciertos conceptos como nación, identidad, identidad nacional e imaginarios sociales en el marco de las teorías contemporáneas y de las particularidades sociohistóricas de la nación colombiana, por su parte, en el presente capítulo se busca la delimitación de estos referentes a partir de la producción empírica sobre el tema, lo que se espera contribuya a su mayor comprensión.

En este apartado se abordan algunos estudios e investigaciones que han tomado como objeto de análisis la identidad nacional, su configuración y su relación con la escuela. El capítulo 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 del tiempo presente, aspecto que es precisamente el objeto de la investigación actual.

2.1. La escuela al servicio de la nación

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 sagrada²¹.

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 patria²². En 1874

²¹ Decreto 491 del 3 de junio de 1904.

²² El de José Antonio Plaza, el de José Benito Gaitán y el de José Joaquín Borda (Betancourt, 2001).

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 días²³ 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 país²⁴. 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, pág. 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 Henao²⁵ 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.

²³ Confrontación partidista sucedida entre 1899 y 1902 cuyo resultado fue el triunfo del gobierno conservador y la separación de Panamá.

²⁴ Según Betancourt (2001) dicha fundación es tardía respecto a otros países latinoamericanos, pues la fundación 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.

²⁵ Ambos miembros de la Academia. Arrubla (1987-1946) 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 2° 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 XX²⁶, 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.

Alexis 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

²⁶ 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.

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, pág. 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, pág. 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.

En un trabajo reciente de Sandra 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, establecerían su interacción en función de la *afirmación, el mandado 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, pág. 39)²⁷.

²⁷ Cursiva en el texto.

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, pág. 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 será otra cosa.

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, pág. 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 que 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, pág. 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 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, pág. 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.

2.2. ¿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, pág. 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 repasa en las limitaciones que tuvo la producción historiográfica del período estudiado en permea 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, pág. 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 tal dependencia podría obstaculizar la convivencia en una sociedad plural. Sobre este propósito sugieren: “resulta importante incluir en los curriculum 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, pág. 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, pág. 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 política y económica de la Argentina del 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 sujetados u objetos contruidos por una Historia (con mayúscula) que les tiene una misión predeterminada. Lo cierto es que la comprensión histórica de los jóvenes no pareció compadecerse 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, pág. 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, la necesidad de brindar herramientas cognitivas y disciplinares a los escolares para entender su

pasado pero tomando distancia de él, que entiendan el conflicto, la contingencia de los fenómenos históricos y el papel de los sujetos en ella, incluidos ellos mismos como estudiantes.

Sobre este mismo país, un estudio muy pertinente para efectos del presente trabajo de investigación lo constituye el trabajo 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*²⁸ 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, pág. 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.

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

²⁸ 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.

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 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 (2010) 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” (pág. 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 escolares. 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” (pág. 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, como 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, pág. 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 guion 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, 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, pág. 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” (pág. 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, pág. 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” (pág. 7).

En resumen, con Mario Carretero (2007), se podría decir que si bien en la mayoría de países occidentales (según el autor también en China, Japón, Corea) 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 el siglo XIX y buena parte del XX, la década de 1990 expresa un importante cambio de perspectiva en un número considerable de ellos, fruto de una reconsideración del pasado desde la historia académica y con repercusiones en la historia escolar. Para Carretero, 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.

Según Carretero, 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, 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 país, incluso en cada región, en cada escuela. Vale la pena 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, pág. 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*.

Capítulo 3.

MAPA DE TRABAJO: METODOLOGÍA Y RECURSOS INVESTIGATIVOS

Dado que todo saber tiene ser sabido por alguien para poder existir (...) *entonces el método es el sujeto*, el método es la multiplicidad específica del sujeto respondiendo al desafío que le hace la interacción social. Nadie puede "aplicar" un método que no constituya lo que él es de alguna manera; en cuyo caso no aplica, sino que es. La historia produce sujetos capaces de usar instrumentos que terminan constituyendo a esos sujetos que inventan instrumentos que modifican la historia.

(Bustamante, 1999, pág. 93)

Como se ha visto, la identidad remite a una cuestión no resuelta para las ciencias sociales en relación con lo que el sujeto ha sido, es y será respecto al entorno nacional. Es terreno común el afirmar que la sociedad contribuye poderosamente a configurar la identidad de los individuos. En este sentido dice (Ortiz, 2004) que “la cultura es responsable del contenido de la personalidad, y la identidad personal se caracteriza como una consecuencia de una ‘estructura’, de un universo” (pág. 70). La sociedad hace, moldea, pero la sociedad no es un abstracto, es un aparato concreto que se materializa en Estados-naciones, instituciones, organizaciones, corporaciones, normas, leyes, creencias, imaginarios, medios, tecnologías, colectivos y personas que se relacionan, actúan, dicen, sienten. Son el medio y el contenido de la estructura social. Socializados desde pequeños en un determinado país, los sujetos interiorizan,

absorben poco a poco los elementos centrales del núcleo de la sociedad, los trozos ordenados o dispersos que dan forma a lo que van siendo.

Pese a las fuertes críticas que recibe en la actualidad el Estado-nación, como unidad organizativa de lo social, este sigue siendo el marco de acción y referencia para resolver las contingencias diarias de los individuos comunes y corrientes en el mundo. Se pagan impuestos, se observa televisión, se descansa en un parque, se compra en la calle, se trabaja en una oficina o se asiste a la escuela en el marco de una dinámica estatal que define los límites y las posibilidades. Es decir, buena parte de lo que se llama sociedad se juega aún en el horizonte de los Estados-nación para la mayor parte de los habitantes del mundo. Aunque con menor fuerza que en el pasado, cuando los principios de soberanía y autodeterminación tenían mucho sentido, los Estados estructuran las políticas, las normas, las instituciones, la moral, la cultura, los perfiles de sentido y la ideología en sus territorios, en tal lógica, es un referente obligado de configuración de identidad, no solo porque da un contenido jurídico de nacionalidad y ciudadanía a sus pobladores, sino porque orienta con fuerza una serie de prácticas, imaginarios y valores sobre lo que significa ser habitante de una nación.

En esta relación de los individuos con los Estados se ha visto que ocupan un lugar privilegiado las diversas instancias y técnicas que regulan intencionalmente la conformación de ideas y concepciones sobre lo que significa ser, pertenecer, estar, comportarse y relacionarse. Mediaciones no solo entre los mismos miembros de la unidad territorial, sino entre estos y la institucionalidad que los legitima. En este sentido, el papel de la cultura es fundamental pues ella aporta los insumos simbólicos, el texto social y los contenidos de las piezas de la identidad nacional. También es el medio y la mediación en la que se producen, circulan y consumen proyectos alternativos al poder hegemónico.

La cultura aquí ya no está relegada al Olimpo de la cultura elevada, ni se desestima sumariamente como un simple reflejo de la base económica, sino que ha conseguido finalmente ocupar un lugar apropiado en el ámbito institucional y productivo como un objeto esencial al debate, una poderosa estructura creadora de significado que no se puede abstraer al poder, y un ámbito de lucha intensa sobre cómo deben perfilarse las identidades, definirse la democracia y recuperarse la justicia social como elemento fundamental de la política cultural (Giroux, 2001, pág. 16).

Al decir de Giroux, la cultura se imbrica con la política no solo porque transita por los medios institucionales que buscan conseguir o subvertir determinadas maneras de control y de autoridad, además porque busca legitimar o rechazar relaciones sociales específicas, porque define el lugar de las preguntas que se hacen respecto al orden establecido; también porque como dispositivo que contribuye decisivamente a perfilar las identidades particulares, moviliza saberes y deseos y legitima formas de cultura política.

En la nación, creación relativamente reciente, sus impulsores no siempre se preocuparon por inculcar en sus habitantes sentimientos de adhesión y pertenencia (Hobsbawm, 1991), situación particularmente compleja para el contexto latinoamericano, marcado históricamente por el mestizaje, la imposición y la desigualdad, y cuya correlación armónica entre Estado y nación casi nunca se dio. Las elites criollas del pasado se debatieron entre un ideal ciudadano que miró con desdén lo nativo y un progreso anhelado y civilizatorio que tampoco llegó, pero que lo soñaron posible, sobre todo, gracias a la educación. La escuela desde su génesis forjó el ideario de una ciudadanía funcional al Estado-nación.

En esta búsqueda, en tanto institución social, la escuela ha desempeñado un destacado lugar en la definición de la identidad nacional. Ella “se ha convertido en un dispositivo central en el proceso de producción y reproducción de lazo social nacional” (Lewkowicz, 2005, pág. 29). Lógicas económicas, políticas y culturales

han demandado de ella saberes, actitudes y prácticas determinadas. La identidad nacional, labrada en la escuela y fuera de ella, es una tarea deliberada que materializa los intereses de grupos por imponer significados.

En Colombia esto es evidente: Los pronunciamientos políticos que esgrimen el bienestar de la patria, la alerta por los enemigos internos y externos, la apelación a los héroes *que sí existen*, el escudo en el atril del discurso presidencial o la invocación a la solidaridad con los damnificados por el invierno en nombre de la nación. La bandera ondeada emocionadamente por deportistas o artistas exitosos, o juiciosamente expuesta en la fachada de las casas en las fiestas patrias²⁹; el himno resonando al iniciar las competencias deportivas, en las premiaciones y todos los días entre semana a las 6 de la mañana y a las 6 de la tarde en la radio y la televisión; o en la invención de marcas institucionales como *Colombia es pasión*³⁰. También la realización de innumerables ritos escolares a lo largo y ancho del país, como izadas de bandera, actos culturales con danzas folclóricas, premiaciones con escarapelas de colores nacionales a estudiantes exitosos, así como el manejo esencialista y ahistórico del pasado y el presente en los manuales escolares; todas estas ilustradoras fotografías de la escuela y de ciertas prácticas sociales en Colombia, hablan de la existencia de dispositivos que actualizan un mensaje y que hacen sospechar sobre la sentencia que relega como anacrónico el sentimiento de la identidad nacional en el siglo XXI.

De allí la pertinencia de plantarse una investigación cuyo centro está en el abordaje de la relación entre la escuela y la configuración de nación en tiempo presente,

²⁹ El Código de Policía indica en el capítulo X sobre contravenciones que dan lugar a imponer medidas correctivas de multa que “compete a los alcaldes o quien haga sus veces, imponer multa de cincuenta a cien pesos... al que no ice la bandera nacional en lugar visible al público en los días indicados por el reglamento o resolución de autoridad” (Tít. 2, cap. X, art. 210). En otro lugar dice que “el que use indebidamente la bandera o el escudo de Colombia o cualquiera otro emblema patrio, incurrirá en multa de cincuenta a cinco mil pesos” (Tít. 4°, cap. 2°, art. 13). (Ministerio de Justicia, 1970).

³⁰ Según el portal *Colombia es pasión* “tener una identidad, un nombre y una reputación. En la coyuntura actual de globalización, es importante que los países se diferencien de otros, para así poder competir en el mercado internacional. Las marcas país reúnen características propias que las hacen únicas” (<http://www.colombiaespasion.com/colombia-es-pasion>). (Consultado: 19-05-11).

específicamente desde las voces de las nuevas generaciones, tema de la presente investigación.

3.1. La población

La población participante en el presente estudio estuvo conformada por estudiantes de primer y séptimo semestre de la licenciatura en ciencias sociales, de la Facultad de ciencias y educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá, D.C. Esta universidad es una institución de carácter público que cuenta con 30.000 estudiantes, mayoritariamente de zonas periféricas. Sus facultades están descentralizadas y la de ciencias y educación está ubicada en el centro-oriente de la ciudad.

En total colaboraron 84 estudiantes, 50 de primer semestre y 34 de séptimo, su convocatoria y participación fue variada y diferencial de acuerdo a los distintos momentos de la investigación, es decir, no todos estuvieron permanentemente en la producción de toda la información. El grueso de los dos grupos estuvo presente en la producción de relatos visuales, unos menos en la producción de relatos escritos, otros en las entrevistas a profundidad y algunos de estos en los grupos focales.

Los estudiantes participantes, mayoritariamente hombres, tenían entre 16 y 25 años, al momento de la aplicación de los instrumentos, habitaban en localidades situadas en los márgenes de Bogotá, y eran, salvo contadas excepciones, nacidos en esta ciudad; contaban entre 2 y 3 hermanos; vivían en su mayoría con sus mamás, quienes tenían estudio de bachillerato y básicamente trabajaban en labores independientes. (Ver cuestionario de contexto y expectativas en el anexo No. 1).

El trabajo de campo de esta investigación se realizó durante 8 meses, de febrero a octubre de 2012.

3.2. El problema

Analizar la manera como se configura la identidad nacional en los jóvenes es clave en varios sentidos. En el plano teórico, su estudio dio pistas sobre la naturaleza de la nación que la insuflaba, sobre sus tensiones, los proyectos encontrados, sobre las lógicas de poder hegemónico regentado por el Estado, su composición, conflictos y jerarquías. En el plano subjetivo, la identificación con la nación propia permitió identificar la forma en que las personas asimilan las pautas ideológicas en las que proyectan su ser en el horizonte de una comunidad política, además de entender cómo perfilan su accionar en el mapa de poderes y de posibilidades de mejoramiento vital. Fue muy interesante ver cómo se contribuyó a generar, sublimar o coartar sentidos de confianza, de pertenencia o de vínculo entre los jóvenes, qué los habilitaba a la generación de un colectivo, de un nosotros, pieza fundamental para la creación de nación.

Se ha afirmado que no existe un solo proyecto de nación, que no es posible una única identidad nacional, que este país dividido y deslegitimado (Uribe, 2001) también cuenta con movimientos, grupos y sujetos que luchan por hacer visibles sus discursos y otros proyectos de nación; que sus propuestas son difundidas por medios restringidos unas veces, precarios otras, insuficientes tal vez; que el impacto de su incidencia probablemente no es cuantitativamente significativo, pero en el que es un acto de justeza dar cuenta de estos matices en cualquier ejercicio analítico de identidad nacional, por lo menos para este país.

Colombia ha sido un país en guerra desde hace varias décadas, miles de personas han muerto en esfuerzos legales e ilegales, organizativos y aislados, públicos y privados, institucionales y no institucionales en el marco de un conflicto supremamente agudo, extendido y complejo. Algún imaginario social tiene que configurarse respecto a la

construcción de la nación y la identidad nacional de partidos políticos aniquilados, masacres, desplazados, ejecuciones extrajudiciales, defensores de derechos humanos estigmatizados, amenazas, terrorismo de Estado, narcotráfico, paramilitarismo y guerrilla como característica de las últimas décadas.

Por ello, fue pertinente acercarse a las imágenes contemporáneas sobre la pertenencia a la nación propia en la piel de las nuevas generaciones, superficie permeable respecto al entorno. Constituyó un aporte a las ciencias sociales y al campo educativo escuchar las voces de estudiantes sobre lo que significa ser parte de esta nación, otear el imaginario de país que tienen, recordar a partir de sus memorias la idea de nación que tienen e interpretar sus valoraciones sobre el tipo de educadores que quisieran ser.

Tal mirada en torno a la identidad nacional y la educación y la escuela se justificó en medio de varias tensiones: una fuerte discusión internacional sobre si tiene o no vigencia el Estado-nación como regulador de economía, de política y de subjetividad; un asunto no resuelto por los teóricos sociales sobre si en Colombia ha existido un proyecto de nación que abarque a sus ciudadanos; una polémica sobre si la escuela sigue cumpliendo algún papel como escenario de socialización con capacidad para imprimir huellas identitarias en los niños y los jóvenes que la frecuentan; unos proyectos políticos que se cruzan para imponer significados respecto a lo que hemos sido y lo que queremos ser como nación. Asistir a estas miradas supuso también una reflexión sobre el modelo de Estado y de nación presentes.

En este marco, tuvo vigencia hacer un estudio de las imágenes de nación y las formas de identificación nacional que portan jóvenes escolarizados, por cierto legitimados recientemente para ejercer el voto, explorar también las experiencias de su formación política escolar, a la luz de sus narrativas y cuyas marcas pueden haber sido determinantes para configurar su subjetividad política.

Así, las preguntas fundamentales que jalonaron presente la investigación fueron ¿qué imaginarios de nación construyen los jóvenes?, ¿qué vínculos construyen las nuevas generaciones con su país?, ¿cómo viven sus adscripciones a lo nacional?, ¿qué argumentos esgrimen para adherirse o distanciarse de algo llamado *colombianidad*?, ¿qué perspectivas de futuro avizoran y qué imagen del pasado tienen como jóvenes?, ¿qué hacen y dicen lo jóvenes con su identidad nacional?, ¿cómo la portan, cómo la arman?, ¿qué proyectos hegemónicos y no hegemónicos evidencian en sus relatos?, ¿de qué manera resisten, recrean o transforman los discursos oficiales de la identidad nacional?, ¿qué dicen sobre la violencia y el conflicto interno colombiano?, ¿qué lugar tiene lo político en su subjetividad?, ¿qué marcas de identidad nacional les dejó la escuela?, ¿qué tan eficaz es la formación escolar como herramienta cultural forjadora de identidad nacional?

En concreto, la pregunta central que orientó el presente estudio es: ¿qué ideas tiene hoy los jóvenes sobre su nación, cómo viven su identidad nacional y qué lugar le cabe a la escuela en esta dinámica?

3.3. Los objetivos

Objetivo general:

La presente investigación busca analizar y comprender los imaginarios sociales sobre la identificación con la nación propia en los relatos de jóvenes universitarios de primero y séptimo semestre de una universidad pública de la ciudad de Bogotá, D.C.

Objetivos específicos:

1. Identificar el tipo de adscripciones identitarias respecto a la nación propia que exhiben estudiantes universitarios.
2. Caracterizar los estereotipos sobre la nación propia que tienen estudiantes universitarios.
3. Identificar las características de la nación en la escuela que recuerdan y en la escuela que proyectan los estudiantes universitarios.
4. Reconocer los rasgos de la enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela en los relatos de estudiantes universitarios.

3.4. La metodología

Esta investigación se inscribe en la *perspectiva o enfoque cualitativo*, entendido como el tipo de investigación que pretende comprender la experiencia de las personas o de los grupos humanos. Lo cualitativo se refiere “al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de describir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss & Corbin, 2012, pág. 12). Este enfoque se adecúa mejor al objetivo de la investigación que busca precisamente comprender los imaginarios de jóvenes respecto a la nación propia.

La perspectiva cualitativa está orientada por la comprensión del propio ser en el mundo, que permite dar sentido y significado a una realidad que no está agotada en la singularidad concreta, sino que rebota a representaciones más gruesas, en el que el mundo se convierte en la condición de posibilidad de toda experiencia o vivencia. Interesan las experiencias, en palabras de Arfuch (2002), la vivencia, pensada

entonces como unidad de una totalidad de sentido en la que interviene una dimensión intencional, y que es algo que se destaca del flujo de lo que desaparece en la corriente de la vida. Lo vivido es siempre vivido por uno mismo, y forma parte de un significado que pertenece a la unidad de ese 'uno mismo'. La vivencia se encuentra en una relación inmediata con el todo, con la totalidad de la vida.

En coherencia con el enfoque cualitativo, se privilegió el método denominado *relatos de vida o relatos biográficos*, entendido como “la indagación no estructurada sobre las historias de vida tal como son relatadas por los propios sujetos” (Kornblit, 2007, pág. 15). Los relatos de vida representan la posibilidad de capturar los sentidos de las experiencias vividas, en medio de cortos o extensos discursos en los que el sujeto se narra a sí mismo sobre lo que ha experimentado. La diferencia entre historias de vida y relatos de vida, según Kornblit (2007), radica en que las primeras realizan un rastreo detallado y minucioso de la trayectoria vital de una persona, mientras los relatos son narraciones acotadas y precisas en función del objeto de estudio, en los que si bien puede haber amplitud en la línea del tiempo, interesan sobre todo las referencias a aspectos que el investigador intenciona. Para el presente caso concernieron los relatos de jóvenes estudiantes sobre sus experiencias de filiación con la nación propia.

El enfoque cualitativo se compadeció, en la investigación, con los relatos de vida, como un método de investigación seleccionado. Este método se basa en los relatos verbales de individuos, grupos o colectivos sobre prácticas concretas o períodos acotados, incluyendo la elaboración y la memoria del colectivo o de los miembros que narran. Se entiende el relato de vida como el entramado de historias de sujetos sobre sus prácticas y experiencias, enmarcadas epistemológicamente en las narrativas que infieren situaciones personales y que apuntan a reconstruir sus historias personales, en particular, en el presente estudio, las experiencias de jóvenes sobre su vínculo con la nación propia.

Se contempló por relatos biográficos el conjunto de relatos orales, visuales (fotografías, dibujos...) y escritos que junto con las otras fuentes documentales constituyen el itinerario de una persona o de un personaje tipo. Como proceso social, las biografías son el espacio de elaboración subjetiva de las pautas estructurales y sus conflictos así como de las representaciones de la historia.

El mundo de las vivencias se experimenta narrativamente interpretando la realidad, por lo tanto, implica una trama de intersubjetividades que constituyen el sentido del mundo, en este caso, del sentido de la experiencia social y escolar vivida. Por ello el método de relatos de vida se conecta bien con la idea de imaginario social (Taylor, 2006), ya que establece puentes con formas de pensar socialmente establecidas. Se podría afirmar, en este sentido, que los relatos de vida,

[son] una perspectiva en la que convergen distintas disciplinas y tradiciones de investigación, [y] requiere, por consiguiente, la atención al contexto concreto: *cómo son las formas de intercambio y circulación de la memoria y de las experiencias al interior de la cultura mediática, del espectáculo o de la dominación*. Cultura esta que reinventa la figura supuestamente universal de los receptores, de los segmentos de los públicos (Santamarina & Marinas, 1995, pág. 261).

En el relato, como recurso investigativo, permitió también un vínculo con los procesos de identidad ya que, dice Santamarina y Marinas (1995), “el que narra se va representando a sí mismo, se va haciendo a medida que cuenta” (pág. 276), de allí que se hable de una identificación con el discurso que se construye mientras este se va hilvanando. Cuando la pregunta es justamente por la identificación nacional, el relato de vida posibilita entonces desentrañar las lógicas que se construyen en relación con la justificación al enunciado mismo y a la nación que se devela en este.

El relato de vida es una reconstrucción discursiva que transmite una persona sobre su propia historia, en este sentido, lo contado por ella es producto de la resignificación que da a sus experiencias pasadas al calor de los intereses del presente.

Por otro lado, las técnicas de investigación privilegiadas en este estudio fueron la *entrevista a profundidad, el grupo focal y la producción de relatos escritos y visuales*. La entrevista a profundidad se entendió como el proceso comunicativo por el cual el investigador extrae una información de un interlocutor que se halla contenida en su biografía, buscando identificar no sólo “los acontecimientos factuales vividos por el individuo sino también por el conjunto de imágenes y representaciones asociadas a esos acontecimientos vividos por el entrevistado” (Delgado & Gutiérrez, 1995, pág. 614).

De acuerdo con Arfuch (2002), la entrevista está estrechamente relacionada con la subjetividad, ya que el sujeto entrevistado se experimenta como un individuo en relación con los otros y con otros puntos de vista, que evidencia un yo narrativo que refiere sus experiencias. La entrevista condensa la “búsqueda emprendida en torno de los nuevos acentos del yo, de ese ‘retorno del sujeto’ que pretendía hacer oír su ‘propia’ palabra” (pág. 23).

En la presente investigación se realizaron 8 entrevistas a profundidad a estudiantes universitarios de primer semestre y 9 a estudiantes de séptimo semestre. Cada entrevista tuvo una duración entre 40 y 90 minutos dependiendo de los jóvenes y las circunstancias de aplicación. Algunas entrevistas requirieron de dos sesiones para su realización por diferentes circunstancias. La mayoría se hizo en un salón dispuesto para ello de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y unas pocas en lugares aledaños, siempre garantizando tranquilidad y un ambiente adecuado de diálogo. (Ver guía de entrevista en el anexo No. 2).

El grupo focal se entiende como la estrategia investigativa que permite la exploración de un tema a partir de la conformación de un pequeño grupo de entrevistados que son animados por un moderador, con la particularidad que hay interacción entre los participantes (Petracci, 2007). A diferencia de la entrevista grupal, este recurso permite la confrontación y deliberación entre los mismos participantes del proceso investigativo. El anterior aspecto fue muy útil en el presente estudio dado que permitió el debate en los grupos de estudiantes, para tensar posiciones y analizar las argumentaciones que exhibieron sobre matices de identificación con la nación propia. La realización previa de las entrevistas posibilitó extraer puntos de confrontación útiles para el grupo focal.

Se hicieron dos grupos focales: uno para estudiantes de primer semestre y otro para séptimo. En el de primer semestre participaron 6 estudiantes y en el séptimo 5 estudiantes. Su aplicación también fue en la sede de la Universidad Distrital, el primero tuvo una duración de 110 minutos y el segundo de 80 minutos. (Ver guía de grupo focal en el anexo No. 3)

Por su parte, la producción de relatos fue un recurso narrativo centrado en lo escrito y lo visual. En la producción escrita participaron 50 estudiantes de primer semestre y 21 de séptimo, unos y otros con un relato por estudiante. La consigna para la producción del relato escrito consistió en invitar a cada joven a construir un relato sobre el tipo de enseñanza a transmitir, respecto a la historia reciente de su nación, en la hipotética situación que ya estuviera laborando en un colegio. (Ver instructivo “El país del maestro” en el anexo No. 4).

Por otro lado, en los relatos visuales o fotografías participaron 23 estudiantes de primer semestre y 34 de séptimo, la gran mayoría realizados en escenarios ajenos a la universidad. La fotografía fue abordada como un recurso narrativo que ofreció caminos para que los estudiantes se expresaran, por eso ella se entiende en este

estudio como relato visual. En tanto forma de expresión gráfica, ella se trató como un medio de enunciación sobre la identidad, como una posibilidad que los jóvenes usaran para narrarse a sí mismos, a propósito de la pregunta por la pertenencia a la nación. Cada fotografía estuvo acompañada de un pequeño párrafo que complementó, justificó o simplemente reforzó lo que apareció en la imagen. (Ver instructivo para la toma de fotografías en el anexo No. 5).

Finalmente, el recurso para el análisis de la información fue en Análisis de contenido (Ruiz, 2006), que consistió en la producción de un metatexto analítico que representó, aunque transformado, el conjunto de la información ofrecida por los participantes y recopilada durante el proceso de investigación. Este análisis fue entendido en sus tres niveles de profundización: *nivel de superficie*, que comprendió las afirmaciones, preguntas y enunciados generales de las personas que participan en el proceso de investigación; el *nivel analítico*, como el orden de las formulaciones a partir de criterios de afinidad y de diferenciación, y que terminó con una categorización que permitió clasificar y organizar la información obtenida; y el *nivel interpretativo* que consiste “en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo” (Ruiz, 2006, pág. 46). El Análisis de contenido permitió develar los sentidos que tuvieron los discursos en relación con el sentido que el propio investigador otorgó, es decir, surgió de la tensión de, por un lado, los testimonios de los jóvenes participantes y, de otro, de quien realizó el ejercicio investigativo.

Según Ruiz (2006) el Análisis de contenido debe entenderse como un procedimiento que desestabiliza la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, para mostrar sus aspectos no directamente evidentes aunque presentes.

A continuación se presentan los capítulos que recogen los hallazgos de la presente investigación.

Capítulo 4.

LA IDENTIFICACIÓN CON LA NACIÓN PROPIA: ADSCRIPCIONES Y ESTERETIPOS JUVENILES

Las naciones y los fenómenos asociados con ellas deben analizarse en términos de las condiciones y los requisitos políticos, técnicos, administrativos, económicos y de otro tipo. Por este motivo son, a mi modo de ver, fenómenos duales, construidos esencialmente desde arriba, pero que no pueden entenderse a menos que se analicen también desde abajo, esto es, *en términos de los supuestos, las esperanzas, las necesidades, los anhelos y los intereses de las personas normales y corrientes*, que no son necesariamente nacionales y menos todavía nacionalistas (Hobsbawm, 1991, págs. 18-19)³¹.

Como se expuso ampliamente en los apartados teóricos, es ya lugar común en las ciencias sociales afirmar que la nación es una construcción histórica de reciente aparición (Gellner, 1988; Hobsbawm, 1991; Smith, 1997; Bolívar, 2001) y que para afianzar su presencia y permanencia fue clave la inculcación de sentimientos de adhesión y pertenencia entre los pobladores de los Estados, en tanto conflictivas unidades político-territoriales (Hobsbawm & Ranger, 1983). Para el mantenimiento, funcionamiento y reproducción de los Estados nacionales fueron y son importantes las políticas destinadas a generar sentimientos de hermandad entre los conciudadanos y de lealtad e identificación con el aparato político institucional que ampara o domina la sociedad (Anderson, 1993). En este punto es que se articula el valor de la identidad

³¹ Cursiva nuestra.

nacional, ya no mirada solamente desde una fuerza vertical que emana del poder estatal y que procura adeptos sino como espacio e imaginario social de consumo, resistencia o producción por parte de los sectores sociales que asimilan tales ideas. Tal como lo afirma Eric Hobsbawm, a tono con el epígrafe del presente capítulo, la mirada desde abajo, o sea, “la nación tal como la ven, no los gobiernos y los portavoces y activistas de movimientos nacionalistas (o no nacionalistas), sino las personas normales y corrientes que son objeto de los actos y la propaganda de aquellos, es difícilísima de descubrir” (Hobsbawm, 1991, pág. 19). Tal dificultad radica, en parte, en la escasa producción empírica que dé cuenta sobre la forma como dichas personas normales asimilan la nación.

Sin embargo, algunos estudios recientes asumen el reto que las palabras de Hobsbawm plantean, en torno a indagar la nación que subyace a los discursos oficiales, en tal sentido, los análisis sobre la construcción de nación se enriquecen con este grupo de trabajos –entre los que se inscribe el presente estudio–, que llaman la atención sobre la pertinencia de ahondar en:

(...) los procedimientos, las formas y las rutinas por las que los actores aprenden a caracterizarse a sí mismos y al conjunto de la realidad social en términos de nación. (...) Se trata de analizar las dinámicas sociales que permiten que, en la vida cotidiana, se refuercen, se fortalezcan y afiancen los vínculos sociales que constituyen la nación. Es pues un esfuerzo por mostrar los complejos dispositivos que permiten “inscribir culturalmente” la idea de nación y que sostienen los distintos esfuerzos por leer las sociedades en esos términos (Bolívar, 2001, pág. 12).

Para Bolívar, los estudios sobre los discursos de nación, y derivaríamos sobre la identificación nacional, quedan incompletos sin la comprensión de las condiciones de interdependencia social que sostienen y alimentan las percepciones que se crean sobre la nación misma, es decir, no basta tener en cuenta la transformación de los procesos y factores objetivos respecto a la alfabetización, las plataformas de comunicación, la

industrialización, la burocracia estatal, la elite intelectual, etcétera, que mencionan los autores clásicos (Hobsbawm, Gellner, Anderson, Smith) para explicar cómo funciona y se mantiene la identidad nacional, sino que es importante complementarlos con el estudio de los consumos culturales y las representaciones políticas que circulan sobre lo que significa pertenecer a una nación, identificarse con ella.

De otra parte, parece pertinente entender la idea de identidad nacional como un proceso, por lo cual sería más preciso el término *identificación* (Ruiz & Carretero, 2010), lo que implica abordarla no como un estado o situación acabada y estática sino, fundamentalmente, como un proceso en el que existen momentos cambiantes, opciones no exentas de conflictos y contextos particulares que contribuyen a perfilar adscripciones en tiempos y espacios históricos específicos y que se articulan con otras subjetividades en formación (Giménez, 1993). Adicionalmente, dado que confluyen varios tipos de adscripción identitaria una misma persona, la identificación se entiende como el ejercicio de dar prioridad a una o más adscripciones sobre otras, dada la naturaleza multidimensional del ser humano (Hobsbawm, 1994). Hablar, entonces, de identificación nacional permite comprender la contingencia de las vinculaciones que los sujetos enuncian, en el marco de opciones específicas, de apuestas políticas y de coyunturas que les permiten posicionarse individualmente, en tanto parte de un colectivo social.

Tal identificación, entonces, se construye en un doble sentido: por una lado, deviene en realidad fruto de contextos sociopolíticos y económicos concretos que ofrecen posibilidades materiales para la reproducción social y que por tanto inciden en las experiencias biográficas de los sujetos (Bauman, 2001), por otro lado, se arma en tanto construcción discursiva frente a la pregunta por el ser, de forma que la identificación “se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas” (Hall, 2003, pág. 15). Así que está sujeta a múltiples fuerzas que pugnan por darle forma, o mejor, su forma plástica resulta de la convergencia de

las muchas demandas, internas y externas, que el sujeto experimenta a lo largo de su existencia y cuyo resultado final, aunque transitorio, se resuelve en la respuesta a la pregunta: *¿quién soy?*³² Por ello es problemático invocar coherencia o tener expectativas frente a regularidades respecto al pasado-presente-futuro de las adscripciones identitarias.

En esta línea de pensamiento, el presente capítulo se enmarca en la pregunta: *¿qué tipo de identificaciones con la nación propia establecen los estudiantes universitarios?*, de manera mucho más puntual: *¿qué vínculos y adscripciones construyen los estudiantes universitarios en relación con su nación?*, *¿qué elementos identitarios se destacan de la simbología y de los aspectos representacionales de los que hacen uso?* y *¿qué tipo de relaciones establecen entre las referencias al país vivido y el país narrado?*

Para responder a estas preguntas se recurrió a la realización de entrevistas individuales abiertas y en profundidad, de grupos focales y a la producción de narrativas visuales sobre la nación propia con estudiantes de primer y séptimo semestre de licenciatura en ciencias sociales de una universidad pública en Bogotá. Se realizaron varias sesiones de entrevistas a 8 estudiantes de primer semestre, 9 de séptimo semestre, trabajo este que se complementó con la realización de dos grupos focales, uno con estudiantes de primer semestre y otro con estudiantes de séptimo. De igual modo, se generó un espacio de interacción que permitió la producción de 57 relatos visuales, 23 de ellos de estudiantes de primer semestre y 34 de estudiantes universitarios de séptimo semestre. Este trabajo de campo se llevó a cabo durante 8 meses y aunque las entrevistas se realizaron en las instalaciones de la universidad, los relatos visuales (fotografías) fueron producidos por los actores del estudio, mayormente, en espacios externos a esta institución.

³² Stuar Hall(2003) usa el término *sutura*, en el sentido de adhesión o articulación temporaria, para referirse a la intersección de discursos y prácticas que quieren interpelar al sujeto colocándolo en determinado lugar social, y de procesos que producen subjetividad, que habilitan la voz del sujeto.

En el presente trabajo se considera a la fotografía en función de su sentido y propósito, por ello se ha preferido la denominación relatos o textos visuales, por cuanto se asume como una herramienta de análisis, como “una construcción cultural producto de una conciencia política y estética anclada en determinado espacio y tiempo” (Giordano & Reyro, 2001, pág. 15). Desde esta perspectiva, interesan menos los asuntos epistemológicos y teóricos ligados a producción de la imagen, y mucho más la potencialidad heurística que reviste como recurso narrativo capaz de ofrecer caminos para que el sujeto se exprese. Por eso vale decir que el ejercicio interpretativo que se propone en el presente capítulo no es una semiótica de la fotografía, sino un análisis de distintos documentos que provienen de varias fuentes: escritas, orales y visuales, a propósito de la identidad nacional. En tanto palabra visual, la fotografía se reveló a lo largo del trabajo de campo como un medio privilegiado para hacer visible la identidad:

Proponer pensar una identidad *narrativa* en su relación con la fotografía significa, en el punto de partida, suponer que la identidad que la fotografía coagula en lo visible es/era una identidad en construcción, temporal, frágil y dinámica, que la captación de la foto congeló en un instante y expuso a la mirada, pero que no se agota ni puede quedar totalmente expresada en esa coagulación. En tanto temporal, esa existencia o instante allí coagulado requiere de la interpretación de un receptor que la incluya en un relato, de un receptor que perciba su propia identidad como narrativa, en construcción, histórica y que, en consecuencia, pueda re-actualizar la propuesta que la fotografía encierra y el universo multívoco que ofrece (Leconte, 2011, pág. 35).

Por ello, este ejercicio de desciframiento precisa la confluencia de varios tipos de relato en el nunca acabado sentido de la existencia temporal que la identidad comporta: “Interpretar una fotografía es interpretar una interpretación, por eso, requiere el diálogo y confrontación de relatos diversos, y que se favorezca la existencia de esta diversidad y ese diálogo” (Leconte, 2011, pág. 35). Esta

aseveración reviste gran importancia dada la forma como se recogió la información en la presente investigación: se le sugirió a cada estudiante que realizara dos fotografías, una en la que él se fotografiara encarnando su identidad nacional y otra en la que expresara, en su criterio, qué consideraba emblemático de la nación o de la colombianidad. Cada imagen debía ir acompañada de un pequeño párrafo explicativo. Es de anotar que este recurso ganó una centralidad e importancia no previsto inicialmente, tanto para repensar los alcances del estudio como para estructurar la organización y presentación de las categorías centrales del actual capítulo.

Si bien los relatos de los estudiantes manifestaron una amplia gama de tendencias y acepciones identitarias, se privilegió la presentación de aquellas que tuvieran rasgos comunes, aires de familia o que su orientación o sentido fueran reiterativos, teniendo en cuenta que dicha recurrencia se ajusta a la opción metodológica por los imaginarios sociales, bajo el entendido que la confluencia de enunciados constituye una importante pista que indica la posible representación compartida que tienen ciertos grupos específicos sobre su existencia social, sobre el tipo de relaciones que establecen y sobre límites de sus interacciones (Taylor, 2006).

El capítulo se organiza en dos grandes partes que corresponden a la clasificación de los relatos escritos y visuales producidos por los estudiantes, respecto a las preguntas que se les hizo y a la consigna que guió la toma de fotografías. En la primera parte se expone, bajo el título *vínculos y pertenencias*, las diferentes formas de identificación nacional que portan los estudiantes universitarios y quiere profundizar sobre la pregunta ¿qué vínculos y adscripciones construyen los estudiantes universitarios en relación con su nación?; la segunda, nombrada *estereotipos de nación*, indaga por las tendencias respecto a lo que estos jóvenes piensan sobre qué es Colombia, la colombianidad y la valoración que tienen sobre su propia nación, y responde a la pregunta sobre ¿qué elementos identitarios se destacan de la simbología y de los aspectos representacionales de los que hacen uso los estudiantes universitarios?

4.1. Vínculos y pertenencias

La idea de vínculo es una idea fundamental para entender los procesos de identificación nacional. El vínculo es otra manera de nombrar la identidad. El vínculo convoca pertenencia, adscripción, ligazón moral. Llenar de sentido las redes de los vínculos y las pertenencias que los sujetos enuncian es a su vez reconocer los rasgos más importantes de su identificación nacional, una de sus aristas y más potente característica. Para Benedict Anderson,

se recurre a la nación para establecer un vínculo social entre individuos y clases basado en los valores, símbolos y tradiciones compartidos. La utilización de los símbolos (banderas, monedas, himnos, uniformes, monumentos y ceremonias) recuerda a los miembros el patrimonio y el parentesco cultural que comparten, y hace que se sientan fortalecidos y enaltecidos por un sentimiento de identidad y pertenencia común (Anderson, 1993, pág. 15).

En ese sentido, ante la pregunta por los vínculos y adscripciones que tejen las nuevas generaciones en relación con su nación, los estudiantes ofrecieron respuestas variadas y multifacéticas. Más allá de la intensidad y el apasionamiento que mostraran hacia lo nacional o hacia alguno de sus elementos, predominaron tres tendencias: 1) la identificación con el territorio en tanto espacio de filiación cultural, bien desde un vínculo con lo geográfico, regional, especialmente, o bien desde una admiración hacia expresiones dependientes de lo campesino, lo folclórico o lo ancestral; 2) la identificación con sentimientos que involucran comunión con proyectos colectivos que trascienden lo local, como aquellos que tienen que ver con el trabajo y la transformación por el bienestar de poblaciones marginales y la lucha por los derechos humanos de los connacionales menos favorecidos; y finalmente 3) un sentimiento de arraigo en grupos humanos específicos, como lo familiar, lo barrial y lo local. A continuación se presenta un cuadro que expresa las tendencias en uno y otro caso:

	Relatos orales (Total 17) Fuente: Entrevistas en profundidad		Relatos visuales (Total 57) Fuente: Fotografías	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Vinculaciones identitarias con el territorio	10	59%	18	32%
Identificación con el grupo cercano	2	12%	7	12%
Vinculaciones con proyectos colectivos	1	6%	9	16%
No definida / no explícita	4	24%	23	40%

Tabla 1. Aspectos destacados de la identificación nacional propia

No se trata de enfatizar porcentajes o criterios estadísticos, el cuadro pretende mostrar simplemente tendencias generales, esto es, las formas de identificación más predominantes. En la fila de *No definida / no explícita* se ponderan aquellos relatos que no hicieron explícita adscripción alguna aunque se pronunciaron sobre otros aspectos de la identidad nacional y la construcción de nación que sirvieron para el análisis. Este alto porcentaje de no pronunciamientos, ligados a la pregunta por la identidad nacional propia, fue un síntoma significativo que reveló la enorme dificultad para expresar el sentir particular sobre la filiación personal.

4.1.1. Las vinculaciones identitarias con el territorio

La mayoría de relatos y de respuestas construidas por parte de los estudiantes universitarios participantes de este estudio, que expresaron directamente algún tipo de vínculo con la nación, fueron expresada en términos del amarre que sentían hacia el territorio, sobre todo regional, por distintas razones: por el origen de algunos jóvenes, por experiencias de contacto directo o por específicos efectos de admiración. Lo

rural, las costumbres, las tradiciones, las expresiones culturales y la belleza de los paisajes fueron diferentes maneras de nombrar un vínculo con el territorio.

Veamos inicialmente algunos relatos visuales con sus respectivos comentarios:



Mi condición como colombiano la puedo expresar en esta imagen en la que predomina lo natural y que de alguna manera se queda corto en comparación a todo lo que posee Colombia y que la hace distinguir de cualquier otro país. Esto se puede constatar con la riqueza hídrica que tiene Colombia y que nos abastece de una forma amplia. Armando (1^{er} semestre)



Me identifico como colombiana indígena, perteneciente a la Comunidad Indígena Camentsá Biyá (hombres de aquí con pensamiento y lengua propia), del municipio de Sibundoy, departamento del Putumayo, sur de Colombia, del cual me siento muy orgullosa ser parte, en donde he aprendido a valorar todo lo que la vida me ha ofrecido. Diana (1^{er} semestre)



En mi fotografía quiero resaltar, la producción artística de nuestro país, y en este caso la importancia de la música en la consolidación de lo que en mi criterio significa la identidad nacional, ya que a través de artistas como Silva y Villalba, Garzón y Collazos se relatan una serie de acontecimientos históricos, la época de la violencia, la riqueza cultural y física de diferentes regiones colombianas, de costumbres, modos y tradiciones que los colombianos hemos apropiado a lo largo de nuestra historia. Lorena (7° semestre)



Esta foto representa un aspecto de lo que identifica a los colombianos como lo es la comida y la vestimenta. Este es un aspecto que es propio de nuestra cultura y que nos identifica. La comida al igual que la música, el idioma y el baile son aspectos particulares de los colombianos. La comida colombiana es famosa en el mundo que se caracteriza por lo exótico y variado según cada región. Por ejemplo, el tamal es una de las comidas que para mí es más representativa de la identidad colombiana.
Damary (7° semestre)

La imbricación del territorio y la cultura se hace patente en estos relatos que indican que la importancia y adscripción con el territorio pasa inevitablemente por el sentido que estos elementos adquieren para los sujetos y por las experiencias vitales que evoca. El territorio deja de ser un mero lugar físico para convertirse en un espacio que contiene músicas, comidas, productos y recuerdos afectivos. Las apelaciones al territorio, a propósito de la pregunta por la identidad nacional, se realizan en tanto lugar con significado cultural. El territorio adquiere importancia por las relaciones sociales que alberga o que suscita más que por el contenido estético que despierta.

El territorio es una entidad dialéctica en el que confluyen intereses y sentidos relacionados con procesos sociales, de manera que las luchas por el territorio son

disputas por espacios físicos y simbólicos productores de capital económico y, sobre todo, de capital social relevante para los grupos que los reivindican. La valoración del territorio que hacen los grupos se hace entonces por las experiencias que evoca y por los intereses que provoca (Llanos, 2010). El espacio como el territorio, no es una categoría abstracta, es apropiado de acuerdo a las fuerzas sociales (Ortiz, 2004) y a las prácticas a las cuales se refiera, en tal sentido, el territorio con el cual establecen identificación los jóvenes participantes de este trabajo es aquel del que se sustraen recuerdos significativos y fuertes añoranzas. Para Gilberto Giménez (2005) “se entiende por territorio el *espacio apropiado* por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas” (Giménez, 2005, pág. 9), es decir, el espacio se vuelve territorio al momento de ser apropiado por los sujetos.

La importancia del territorio, con variados matices y destacando distintas dimensiones, es ampliamente reforzada en diferentes respuestas surgidas de las entrevistas:

Jennifer (1^{er} semestre):

[...] Conocer la historia de Colombia, conocer las cosas que tiene cada región, la cultura de cada región, la música de cada región, las crónicas de cada región, todo eso son historias que forman esa identidad y esas vainas que lo hacen a uno colombiano. Digo qué orgullosa me siento cuando escucho el folklor y cosas de esas. Yo de mi parte tengo una fascinación con la percusión del Pacífico, entonces cuando yo escucho digo: “qué chévere, Colombia tiene esto”. Y me da gusto poder escuchar eso y pertenecer a la historia de eso. Puede que no descienda directamente de allí pero tengo alguna conexión, tal vez remota, con ese pasado.

Doniben (7^o semestre):

[...] Es un poco con el grupo de música andina [al que pertenezco], que no es solamente música andina sino que desde antes había unas raíces de música

colombiana, entonces reinterpretar a Silva y Villalba, Garzón y Collazos. De alguna u otra manera por la misma música es que he sentido ese acercamiento culturalmente. Entonces, es como esa tradición, como que se manifiesta en esos momentos en que ensayamos, entonces, en un pasado cercano es esa relación con la música que me siento a cantar “El barcino” o “Soy colombiano”, por ejemplo, eso como que de alguna manera me hace sentir orgulloso.

Lizeth (7° semestre):

[...] Digamos con mi identidad regional, buena parte, digamos el tabaco santandereano para mí es algo, una experiencia maravillosa. Actualmente mi familia vive en un pueblo tabacalero llamado Piedecuesta, Santander, y para mí la experiencia del tabaco también es algo no solamente de sensaciones, sino también de una forma de vida. Entonces, el tabaco, el café y no sé, montar a caballo también me parece muy bacano³³. Me parece como de las cosas más chéveres de la cultura santandereana, aspectos que han influido en mí, en mi infancia y en mi juventud y también de las cosas que yo me gozo en lo que es Colombia. Y también me gusta el paseo de olla. En mi familia todavía tenemos la tradición de paseo de olla, además, porque la región tiene aún ríos limpios donde uno puede ir a bañarse y hacer un sancocho al lado del río, coger las cosas y volver a la casa citadina y estar normal, estar en un mismo lugar compartiendo cosas que parecieran del campo, pero también en la ciudad. Pues para mí eso es como lo que más ha marcado como mi forma de pensar, de entender el mundo y es que mis papás hayan sido dos campesinos que se encuentran en Bucaramanga, se enamoran y se casan. Y yo haya sido una chica criada en la ciudad pero con toda la costumbre campesina. Es como una hibridación cultural de la cual soy heredera.

En los relatos visuales y escriturales producidos durante la presente investigación y, en particular, en los anteriores ejemplos traídos a colación afloran varios elementos que vale la pena destacar. En primer lugar, llama la atención la fuerza puesta en lo regional, que en lugar de fraccionar lo nacional, lo sitúa, lo acentúa, lo concreta.

³³ Agradable.

Parece que en la condición de la comunidad imaginada (Anderson, 1993) pesan más los vínculos regionales que han dependido de las condiciones biográficas de existencia o del profundo gusto por las expresiones tradicionales, tal y como lo narran estos chicos.

El territorio se enarbola como eje de identificación porque es verde, rico, diverso y porque de sus raíces brotan expresiones culturales consideradas hermosas que enaltecen los sentimientos de pertenencia. Tanto en el paisaje agradable a la vista, como en la música que excita el oído, se tramita un vínculo sensorial que conecta existencialmente a un lugar de pertenencia y afecto, a un pasado reciente que se percibe como arcano³⁴, a unas costumbres y tradiciones locales que representan lo que *somos*.

Sin embargo, al igual que los llamados que se hacen desde imaginarios de la nación esencialistas (Hobsbawm, 1994), este vínculo con lo regional es tramitado con la responsabilidad de continuar con un legado venido desde los ancestros o desde un pasado honorable que se tiene el deber de perpetuar. Hay una herencia que transmitir y un territorio que cuidar, de manera que el procedimiento para responder a la pregunta por la identidad se resuelve, para estos jóvenes, por la vía de las raíces (Martín-Barbero, 2002) y no tanto del proyecto a construir. Según esta versión, en el tiempo pretérito se encuentran los insumos básicos para forjar la identidad. Bajo esta perspectiva, las costumbres, el folclor, las expresiones culturales regionales tradicionales no solo son los aspectos que definen lo nacional, sino los que ameritan identificación y fidelidad por parte de estos estudiantes universitarios.

Adicionalmente, hay que resaltar que buena parte de esta identificación con lo regional, su territorio y sus expresiones, no se hace necesariamente contra o en

³⁴ El dueto de Darío Garzón y Eduardo Collazos grabaron en 1947 su primer disco, aunque fue en los 50 que se dieron a conocer a nivel nacional. El dueto de Rodrigo Silva y Álvaro Villalba grabó su primer disco en 1970 llamado "Viejo Tolima" con canciones como Al Sur, Llano grande, Soñar contigo, Pescador, lucero y río y Oropel.

sustitución de lo nacional, más bien lo concreta, lo objetiviza. Frases como “me siento orgullosa”, “soy heredera”, “tengo alguna conexión” son recursos argumentativos que esgrimen estos jóvenes en el contexto de una defensa y valoración de la región, para destacar sus supuestas características únicas y la responsabilidad personal de continuar o reproducir un legado, o en otras palabras, de preservar una tradición (Hobsbawm & Ranger, 1983). Cuando eventualmente la identidad regional se opone a la nacional se hace básicamente desde una impugnación del Estado que no ha hecho presencia en muchas regiones del país o en el caso de hacerlo, ha sido para atropellar a los pobladores, vulnerar sus derechos y desconocer las culturas particulares. Dice Diana exhibiendo los atuendos y colores propios de su cultura indígena: “Al hacer parte de esta comunidad uno se da cuenta de los grandes atropellos que ofrece el Estado en contra de nosotros, la manera como utilizan a las comunidades indígenas”. Por su parte, en la fotografía de Lorena el elemento nacional (la bandera) es el colchón que sirve de base para que lo regional (notas del pentagrama, cartillas, instrumentos musicales y ella misma) resalte en medio del performance que ha montado. Es así que la identidad con el territorio regional mantiene una tensión constante con la identidad nacional que se resuelve de distintas formas dependiendo de los sujetos y los contextos. La identificación con la nación marca, al tiempo, una enorme distancia con el Estado, al punto ser impugnado permanentemente, porque aunque teóricamente puedan estar conectados o confundirse en algunos momentos, experiencialmente no lo están, la nación es un concepto identitario mientras el Estado es un ámbito lleno de mediaciones institucionales y formales.

El paisaje, como el territorio, es una construcción social, cuya función “es servir como símbolo metonímico del territorio no visible en su totalidad, según el conocido mecanismo retórico de la parte por el todo” (Giménez, 2005, pág. 15). El paisaje es la ventana del territorio que se usa para destacar la particularidad y unicidad del mismo. Así que el paisaje también funge como impronta indeleble de lo nacional. “Como

espacio concreto cargado de símbolos y connotaciones valorativas, el paisaje funciona frecuentemente como referente privilegiado de la identidad socio-territorial” (Giménez, 2005, pág. 15). No en vano muchas de las fotografías escogidas por los estudiantes participantes del presente trabajo tuvieron como escenario o primer plano paisajes del territorio nacional.

En otro sentido, María Teresa Uribe (2001) habla de unos destiempos entre la realidad histórica y cultural, entre la construcción del Estado y la construcción de la nación, en este movimiento la presencia de lo regional y sus lógicas en Colombia ha sido un elemento clave en la construcción de nación, fundamentalmente por la histórica ausencia institucional del Estado.

Lo que no significa que el Estado carezca de presencia física; de hecho está y no solo como pura potencia a través de las fuerzas militares sino también mediante su rama ejecutiva y judicial, a más de algunas entidades descentralizadas que desarrollan la política social del gobierno; mas la presencia física del Estado no quiere decir que los pobladores se enmarquen en relaciones sociales institucionalizadas, que se acojan a ese poder formal así sea pasivamente o por costumbre; la ausencia alude más bien a que los referentes simbólicos de la sociedad mayor no operan, no funcionan y los pobladores asumen su vida a través de referentes diferentes, de prácticas sociales y sistemas de cohesión que están aún por estudiar (Uribe, 2001, pág. 24).

Enfatizando esta idea de María Teresa Uribe, podríamos decir que las formas de interacción local y regional, los referentes colectivos territoriales han tenido más peso que los discursos venidos del Estado, en tanto aglutinadores simbólicos de lo nacional, o por lo menos han sido sus mediadores legítimos. En esta misma línea argumental, según los relatos de estos estudiantes, parece que mientras el Estado

requiere de legitimidad dada la precariedad de su presencia, la nación no, debido al carácter naturalizador de sus experiencias.

Paradójicamente, como la identidad nacional tiene que ver con el Estado, es posible afirmar que los vínculos regionales que los estudiantes universitarios exhiben en el presente estudio reproducen, en parte, las lógicas diferenciadoras sobre lo nacional que el poder estatal-institucional ha fabricado, máxime cuando lo político es bloqueado en las alusiones a las manifestaciones tradicionales (llámense folclóricas o populares), que enfatizan en un distanciamiento condescendiente o en un purismo que las encumbra como piezas auténticas, incontaminadas o reflejos verdaderos de lo que supuestamente *somos*.

Este hallazgo se acerca a lo encontrado por Índrid Bolívar (2006) quien preocupada por rastrear la manera como la dominación política produce diferencias culturales-regionales, muestra cómo en algunos departamentos de Colombia la formación del Estado y la construcción de identidades regionales han sido procesos que van de la mano. Para esta investigadora, las expresiones culturales son formas de clasificar las relaciones sociales dentro de un orden político, es decir, en el marco de la articulación entre lo político y lo cultural, “una identidad solo puede aparecer como tal cuando echa mano de los recursos que han sido objetivadas en y por la acción estatal” (Bolívar, 2006, pág. 39), de tal suerte que la existencia de identidades regionales no se hace contra la identidad nacional sino que es una de sus condiciones o posibilidades de existencia.

Esta tesis no solo ayuda a resolver la aparente tensión que se anunciaba antes, sino que pone en evidencia las lógicas políticas impulsadas por el Estado, que pretenden naturalizar lo cultural atándolo exclusivamente a expresiones atávicas y limitando de esta forma comprensiones del presente que problematicen las fuerzas mediante las cuales los sujetos configuran su propia identidad.

Adicionalmente, el rechazo al Estado y el acogimiento de la nación que se explicó atrás concuerda parcialmente con lo hallado por Miriam Kriger (2010) en un estudio con jóvenes argentinos, en el contexto de los levantamientos y estallidos sociales, luego de la crisis del 2001. La autora encontró que a la vez que se daba el rechazo de los estudiantes hacia la política profesional (preselitista y gobernista), sucedía una identificación positiva con la nación y su historia, y un deseo de participar y conjuntar esfuerzos hacia un futuro común. La comprensión política pasa inevitablemente por la formación histórica. Si la primera no se da la identidad nacional compensa ese vacío, y “se produce entonces una hipertrofia identitaria que intenta saldar el déficit cognitivo y seguir adelante, aunque no puede hacerlo en la clave de la reconstrucción política sino de la refundación nacional” (Kriger, 2010, pág. 215). Aunque el presente estudio no alcanza a vislumbrar el mismo nivel de amputación de la potencia política en función de un ideal de ciudadanía social ampliada, que la autora destaca, alerta sobre la manera como los sentimientos nacionales pueden obstruir la comprensión del presente y por ende las posibilidades de intervención política acertada en este tiempo. Esta distancia es nombrada por Alexander Ruiz (2011) como la brecha entre la nación aprendida y la nación vivida, bajo el entendido que “cuando los jóvenes se refieren a lo que su propia nación les ofrece y a lo que directamente les está negando realmente se están refiriendo al Estado-nación con el que construyen una relación más experiencial que identitaria” (Ruiz, 2011, pág. 222). En efecto, para este investigador, los imaginarios que construyen los jóvenes sobre la nación propia pasan por sentimientos morales que con frecuencia se sobreponen a la comprensión crítica de la historia, imponiendo versiones románticas e ingenuas del pasado que se asocian a la idea de nación y suscitan fuertes apegos, a la vez que se desprecia la política actual por mezquina y corrupta. Para los jóvenes con los que trabajó Ruiz, como para los del presente estudio, los procesos de identificación con la nación se hallan limitados a la idea de

defensa y conservación y menos a la de proyecto, dimensión que será abordada más adelante.

A su vez, esta identificación con lo territorial, aquí encontrada, contrasta con lo esbozado por Smith (1997) para quien este tipo de identidad, denominada identidad primaria, es más propia de la premodernidad, que, en el caso europeo, ha sido incapaz de movilizar a sus habitantes bajo sus banderas localistas, y que junto a la identidad étnica, la socioeconómica y la de género, no tienen tanta capacidad de aglutinamiento como la identidad nacional. En efecto, para este autor, existe un vínculo histórico entre la idea de Estado y de territorio, que es la característica más importante de la nación, pero esta acepción justamente debe trascender más allá de lo territorial, pues la nación se perfila como un gran territorio que absorbe otros más pequeños para imponer nuevos límites y valores en los pobladores que antes se guiaban por sentimientos locales. La importancia dada al territorio nacional permite a los individuos disponer de “centros sagrados, objeto de peregrinaje espiritual e histórico, que ponen de manifiesto el carácter único de la ‘geografía moral’ de su nación” (Smith, 1997, pág. 14). Estas características, para el caso de los imaginarios sociales esbozados por los estudiantes universitarios, se mantienen para lo regional, lo que se traduce en que las identificaciones con el territorio no se contraponen necesariamente con lo nacional, sino que lo configuran, lo patentizan.

Como toda identidad es un ejercicio de etiquetamiento social (Appiah, 2007) es posible también colegir que las identidades locales y domésticas aquí acotadas han contado con más mecanismos de persuasión que la identidad nacional. La identidad local funge como marca de reconocimiento, bien como apropiación de la propaganda realizada en los últimos lustros por parte de las administraciones de las grandes ciudades, especialmente de Bogotá, bien como recurso de afirmación frente al legendario abandono del Estado en el caso de poblaciones apartadas con graves dificultades para resolver sus necesidades básicas. Recordemos que la etiqueta

cumple una función social al “desempeña[r] un papel en la configuración de la manera en que el agente toma decisiones acerca de cómo llevar una vida, es decir, en el proceso de construcción de la identidad propia” (Appiah, 2007, pág. 117).

Mientras la tierra, la geografía, el paisaje, los lugares son objeto de referencia identitaria, o mejor sería decir, nos permiten configurar topofilias, la idea de territorio llega a ser mucho más vinculante en términos identitarios, pues refiere a prácticas (por ello la referencia obligada a la cultura) y la gente se identifica realmente es con prácticas (ancestrales, epocales, generacionales). La identificación con la nación propia es una forma de identificación social en la medida que nos permite sentirnos parte de formas de vida que suponemos compartidas, es decir, de prácticas sociales (culturalmente acendradas: costumbres, tradiciones, expresiones o culturalmente innovadoras: impugnaciones, rebeldía, expresiones contestatarias, etc.). Los lugares nos generan nostalgia porque están asociados a experiencias en dichos lugares, de ahí la relación entre tierra y territorio o entre un paisaje y la imaginación que llena ese paisaje de historia.

En suma, la dimensión política se revela como un componente clave de la identidad nacional, en el caso de la identificación con el territorio abordado en el presente apartado, al materializar la identidad nacional, al esencializar unos componentes de la cultura y al establecer una distancia crítica con un Estado inoperante o ausente. Sin embargo, tal relación con lo político fue mucho más explícita en otros relatos de estudiantes universitarios, en dirección a entender la identificación nacional como el compromiso personal con proyectos de carácter transformador, aspecto que profundizaremos en siguiente apartado.

4.1.2. La identificación con proyectos colectivos

La política entendida como las representaciones y las prácticas sobre el orden social deseado (Lechner, 2002), proporciona las claves de interpretación que posibilitan a las personas entender el funcionamiento de la sociedad y las herramientas para intervenir sobre ella.

Una tarea primordial de la actividad política consiste en producir y reproducir las representaciones simbólicas mediante las cuales estructuramos y ordenamos 'la sociedad', incluyendo la 'puesta en escena' de la propia política. Ella actúa, pues, a un doble nivel: decisiones concretas y representaciones simbólicas. Es a través de tales representaciones que la política delimita no solo el campo de lo que está a disposición de la voluntad política, sino igualmente el campo de lo posible, lo factible, lo deseable. En fin, circunscribe lo que cabe esperar de la política (Lechner, 2002, pág. 25).

La política tiene que ver con los mecanismos ideados por los grupos para perpetuar o transformar la sociedad, por ello es un campo en disputa. La identidad nacional es una categoría político-cultural en tanto se sirve de unos dispositivos culturales ligados a la red de significados y sentidos sociales históricamente configurados, para proyectar una filiación hacia el orden establecido o para trascenderlo. Como vimos en el anterior apartado, tales marcas políticas no son siempre explícitas, en otros casos sí lo son, como cuando los sujetos interpelados por su identidad nacional enarbolan una adscripción a empresas cuyo fin es la modificación de la estructura social vigente.

En el presente apartado, se aborda el conjunto de ideas y proyectos colectivos que, según el criterio de los estudiantes participantes, tienen que ver con la identidad nacional y que, en tanto propuestas políticas, pujan por darle un sentido de transformación y cualificación social a la nación. Este ítem revela el carácter explícitamente político de la identidad nacional, en el sentido de articular sus posicionamientos al ordenamiento social y de exhibir claves interpretativas sobre los grupos y las lógicas que pujan por del poder en el país.

Existe un grupo de relatos que informan sobre un imaginario social, en el que la identificación nacional se juega en proyectos alternativos que escapan a las estrategias de vinculación provenientes del Estado. Veamos algunas imágenes y testimonios que ilustran esta posición:



Colombia para mí son las personas que sueñan, que imaginan, pero que más que eso, que hacen. Su revolución no se trata de una gran guerra sino de sacar lo mejor de sí mismos y dárselo a los demás. Los revolucionarios que no se quedan callados, no son cómplices de la injusticia, se movilizan, proyectan y ven una Colombia diferente. No una socialista, no una capitalista, comunista o marxista, solo un territorio justo donde los ancianos no tengan que trabajar en las calles, donde los niños tengan educación. Un país donde dejemos nuestro individualismo y pensemos en el otro, no como competencia sino como compañero. Felipe S. (1^{er} semestre)



En esta foto represento mi condición de colombiano, pues considero firmemente que es a través del trabajo popular, básicamente con niños, que es donde me desenvuelvo actualmente, donde uno puede contribuir a la formación de un pensamiento crítico, hacia cada una de las dinámicas que se viven a diario en nuestro país y de esta manera generar una posición más propositiva hacia el bienestar, y generar posibles soluciones de cada una de las conjeturas [sic] que se viven socialmente en nuestra sociedad. José (1^{er} semestre)



En este autorretrato decidí, para identificarme como colombiano, ubicarme junto a la obra del artista Fernando Obregón llamada "La violencia". Nuestra historia nacional ha tenido como constante la violencia, pero no es mi intención que se interprete aquí al colombiano promedio como esencialmente violento. Considero, a su vez, que este cuadro ha sido la representación más adecuada que se ha hecho de nosotros mismos como colombianos. La imagen de una mujer embarazada y golpeada brutalmente expresa para mí a esta nación y a su historia, nos muestra lo que fue y ha acompañado a nuestro pasado, el presente en el que no ha cesado la muerte y el olvido, y el futuro que yo no deseo sino que actúo por no tener. Interpreto que este cuadro encaja en todo modo de vida de este país espacio-temporalmente complejo e invoca a generar una representación renovada y consensuada, a conocernos mutuamente y crear lazos, a fundamentar nuestra existencia desde lo más profundo y olvidado de nuestra sociedad para deslegitimar la violencia y su imposición en nuestra vida cotidiana. Camilo (7° semestre)



La foto recoge varios parajes de nuestro país. Se encuentra la Chaquira de San Agustín, los caminos del Cauca minados por el ejército, las murallas de Cartagena. Son espacios que he pisado con mis pies, que me han dejado el recuerdo vivo del territorio, sobre todo un recuerdo vivo de resistencia. Colombia no solo es pasión, pasión en reinados de belleza y fútbol, no es solo cocaína, armas y sexo. Es también territorio, caminos forjados con pala y pica a manos de los campesinos, los indígenas, los afros, cultivadores de papa, yuca y cultura, de resistencia. Son estos caminos llenos de riquezas de recursos naturales, que quieren ser apropiados con terror. El gobierno nacional expropia el territorio que es de los colombianos y las colombianas para ser dado a multinacionales y extranjeros, a cambio nos quedamos con el desplazamiento, el hambre la injusticia. Daniela (7° semestre)

Veamos ahora algunos fragmentos seleccionados de las entrevistas en profundidad:

Jennifer (1^{er} semestre):

Al decir Colombia, lo que se me viene a la cabeza suele ser, más que todo, el trabajador de la tierra, el campesino, también pienso en amas de casa y en constructores, personas que hacen el país desde abajo, la gente, los trabajadores, son lo primero que se me viene cuando dicen Colombia, la lucha de la gente.

Julián (7° semestre):

Me identificaría con Jaime Garzón, por su irreverencia y porque era un colombiano que se salía del promedio; sabía de las problemáticas que tenía este país y se la pasaba denunciándolas, pero también reconocía el aislamiento que tuvo el país, cada región, el individualismo: como que yo aprovecho para mí y los demás que se jodan. Entonces como que eso es bastante significativo y me llama mucho la atención Jaime Garzón. Yo no alcancé a verlo, no lo recuerdo mucho, sino los videos que quedan por ahí del señor.

Rubén (7° semestre):

Entonces ¿qué me amarra a mí a este país? Yo creo que las potencialidades que tiene y lo que este país pueda llegar a ser, mas no lo que es este país realmente. Más hacia el futuro, más lo que yo creo que pueda llegar a ser. [Ser colombiano] es también la representación de un país, el hecho de procurar trabajar con esa población o hacer algo por esa población, o con esa población, más bien. Trabajar por el bienestar y por otra situación social en pro de la gente. Para mí eso es ser colombiano, porque, como dije, me parece que lo que conforma Colombia es la gente, lo que conforma un lugar, una organización, lo que conforma cualquier espacio y cualquier institución y cualquier espacio es la gente, entonces, a partir de ahí baso mi concepto de colombianidad.

Lizeth (7° semestre):

Que por tanta violencia en este país, agregaría yo, hemos olvidado nuestra concepción de humanidad, pero algo que sí nos falta como colombianos es rescatar el valor de la afectividad, de los talentos, del ser humano, de una comunicación más cotidiana, de no tratar de estereotiparnos y seguir discursos ajenos. Construirnos nosotros, como comunidad, como una comunidad humana, una comunidad planetaria, que puede cada vez ser mejor, que puede construirse y ser cada vez más perfecta. Hemos olvidado el humanismo del cual tanto hablamos, hemos perdido la comunicación humana, hemos superpuesto las condiciones de violencia, de desigualdad y de exclusión social. Es algo que históricamente hemos heredado, que nos ha hecho mucho daño y yo creo que es tiempo de la reconciliación, pero no ver

la reconciliación en el otro, como que los actores armados resuelvan su condición de violencia. Si nosotros seguimos reproduciendo formas de violencia en lo cotidiano no vamos a lograr ser más humanos. Yo lo veo en el campo de lo posible: la reconciliación humana, la paz y veo en el contexto colombiano la posibilidad de una sociedad más igualitaria y también más diversa.

Los proyectos, los buenos propósitos, los anhelos, las ideas de transformación social que favorezcan a todos, especialmente a los históricamente excluidos articulan la relación de estos jóvenes con su propia nación. En primer lugar, llama la atención que la idea de Colombia se esgrime en un contexto político muy marcado, en el caso de relatos visuales de Felipe y José, con la intención de lucha e intervención (“Colombia para mí son las personas que sueñan, que imaginan, pero que más que eso, que hacen”; “es a través del trabajo popular [...] donde uno puede contribuir a la formación de un pensamiento crítico”), y adicionalmente, en el caso Camilo y Daniela, por la violencia (“la imagen de una mujer embarazada y golpeada brutalmente expresa para mí a esta nación”; “caminos llenos de riquezas de recursos naturales, que quieren ser apropiados con terror”).

Es evidente la simpatía de muchos de estos jóvenes con militancias políticas que propendan por el cambio social, como afirma Rubén: “trabajar por el bienestar y por otra situación social en pro de la gente”. Probablemente por la participación en movimientos sociales como se observa en las imágenes que hacen alusión a protestas públicas, vinculadas a experiencias propias, a su proceso formativo, en el contexto de un programa de licenciatura en ciencias sociales, en universidad pública o por otras circunstancias.

Como aflora en los relatos de estos estudiantes, dar cuenta de la identidad nacional es exhibir las opciones políticas que los sujetos portan: “los revolucionarios que no se quedan callados, no son cómplices de la injusticia, se movilizan, proyectan y ven una Colombia diferente” dice Felipe. Esta politización del discurso que rescata “la lucha

de la gente” según Jennifer, inscribe las apuestas personales en un trazado social que trasciende el bienestar personal y postula el anhelo de trabajar por un orden deseado (Lechner, 2002). Los relatos visuales son explícitos. No hay interés por obviar la relación entre identidad y política. Según Bolívar (2006) la diferenciación impuesta entre identidades y política que el poder oculta, funciona precisamente al naturalizar formas de ser que han sido construidas en una interacción jerarquizada. Ocultamiento que se rompe, en los presentes relatos, al hacer manifiesta las posiciones personales y al denunciar los mecanismos para perpetuar la violencia y la injusticia, como lo ilustra el caso del cuadro sobre la violencia que está en el trasfondo de la foto de Camilo o del grupo antimotines en que ubicó Daniela frente al Congreso de la república en la imagen que ofreció.

Como se mencionó en el apartado teórico, se ha insistido en aludir a la violencia como si se tratara de una impronta de la nación, a la única manera como fue históricamente conformada, y a la forma de negociar regionalmente la presencia del Estado (González, 2004a), también como rasgo iniciático de la identidad nacional (Patiño, 2005). Sin embargo, la violencia es invocada por los jóvenes del presente estudio como tragedia a superar, como herencia nefasta que no se esconde pero que tampoco se desea: “presente en el que no ha cesado la muerte y el olvido, y el futuro que yo no deseo sino que actúo por no tener” según Camilo.

Enfatizamos el hecho de que aquí la nación se inscribe en un proyecto colectivo, en la medida que expresa cercanía con propuestas de transformación social y de acción solidaria, y a la vez, porque se marca distancia con una situación estructural de injusticia históricamente padecida: “lo veo en el campo de lo posible: la reconciliación humana, la paz y veo en el contexto colombiano la posibilidad de una sociedad más igualitaria y también más diversa” (Lizeth).

La identidad nacional que exhiben estos jóvenes devela su cariz político al poner de manifiesto su vinculación en las potenciales o reales iniciativas del cambio perseguido. Al respecto se ponen el juego *estrategias identitarias* (Giménez, 2002), en el sentido de que la identidad aparece como un medio para alcanzar un fin, pero no en un sentido instrumental, es decir, para el caso que nos convoca, la apelación a la identificación nacional sirve para enarbolar una posición política que se imbrica con un plan colectivo de mejora social y de denuncia hacia la violencia que origina un régimen de gobernantes indiferentes y clasistas. Tal utilización nos permite entender el carácter sincrético de la identidad nacional, pero también su carácter moral, al inscribirse ella en horizontes ético-políticos de vida buena para la persona y para la sociedad, pues “la imagen de orden moral no solo supone una definición de lo que es justo, sino también el contexto que da sentido a luchar por ello y a esperar su realización (aunque solo sea parcial)” (Taylor, 2006, pág. 21). En suma, la vinculación con la nación propia es vivida por estos jóvenes como el anhelo y el compromiso con una sociedad mejor.

Esta dimensión política de la identificación nacional coincide con lo presentado por Kriger y Bruno (2013) en un estudio reciente con jóvenes de la Argentina, en el que al parecer, se da un proceso de recuperación de la confianza en la política como mecanismo de intervención social en las nuevas generaciones, en un contexto estatal que vigoriza los espacios y discursos de participación juvenil, destacan las valoraciones hacia los movimientos sociales, aunque no hacia los partidos políticos, y si bien crece la disposición a involucrarse en actividades de este tenor, no hay un registro tan alto sobre la militancia efectiva, es decir, es más grande la pretensión a participar que la participación real.

Por otro lado, este hallazgo se contrapone a los resultados de una investigación de Gregory Lobo (2009) quien, para el caso colombiano, postula que la identidad nacional es un discurso vacío sin asidero en la realidad, pues el país no ha alcanzado

los niveles de industrialización y desarrollo que garanticen las condiciones para vincular a los ciudadanos (siguiendo algunas tesis de Gellner), y, aún quienes reivindican la nación desde una perspectiva emancipatoria, acuden a ella como un concepto ontológico que busca legitimar opciones ideológicas. Para este autor “los interesados tanto de la derecha como de la izquierda juegan con este fantasma, por un lado, para justificar e imponer sus planes, visiones y particularidades, y por otro lado, para intentar organizar la obediencia y, por supuesto, poder castigar la desobediencia” (Lobo, 2009, págs. 145-146). Luego de aplicar una larga serie de encuestas a adultos en diferentes ciudades del país, este investigador concluye que la nación es un instrumento discursivo de ciertos grupos que no tiene asidero en la realidad y que suple la necesidad de pertenencia grupal que las sociedades requieren a falta de otro referente. Ya que las naciones modernas se dieron en el marco de un exitoso desarrollo capitalista que logró homenzar a la población y llevar una determinada cultura a todos los rincones de la sociedad, y por tanto alcanzar el estatus de nación, a las sociedades subdesarrolladas no les cabe si no la posibilidad buscarse otra etiqueta para nombrarse, según Lobo.

Al interpretar los relatos que exponen los estudiantes universitarios, se puede afirmar que evidentemente no es posible encontrar identificaciones nacionales que excluyan dimensiones éticas, morales y políticas, más bien las abarcan, las articula y las potencia. No se trata de elementos marginales, por el contrario, le dan sentido a la identificación nacional. Por ello, contrario a la tesis de Lobo, no es un exabrupto encontrar en los recursos argumentativos sobre la nación elementos ideológicos y políticos, al contrario: son sus huellas distintivas (Carretero & Kriger, 2004; Carretero, Rosa, & González, 2006; Ruiz, 2011). Además, poner el norte en las naciones desarrolladas es desconocer la historicidad de toda construcción social y caer en la clásica falacia de pensar que la identidad es posible cuando las naciones preceden a los Estados, tal como supuestamente sucedió en Europa, cuando se sabe

que la nación es una invención o una creación del Estado (Hobsbawm, 1991; Gellner, 1988).

Esta forma de identificación social comporta una postura política con la nación propia, que no siempre se explicita, pero que algunos jóvenes –estos, en particular– lo relievan. No hay nación sin proyecto y no hay proyecto sin una esfera política que lo apunte. La identificación con proyectos colectivos pone de presente una esfera marcadamente política de la identificación con la nación propia, bien sea desde sentimientos de orgullo y experiencias de lealtad con la nación por venir, bien sea desde la crítica, la resistencia, la denuncia de injusticia y la proyección de una sociedad distinta. En ambos casos hay una especie de optimismo: va a ser mejor indefectiblemente, en el primer caso; va a ser mejor, pero depende de cada uno de nosotros, de todos nuestros micro-esfuerzos, en el segundo.

Sin embargo, los sujetos no siempre se vinculan a ideales cargados de significado, teñidos de política, también nombran filiaciones independientemente de las concepciones ideológicas que profesen, es entonces cuando irrumpen las adscripciones identitarias a los pequeños grupos, cercanos, domésticos, que dan sentido a la identificación nacional, idea que entraremos a desarrollar en el siguiente apartado.

4.1.3. La identificación con grupos cercanos

La identidad nacional se construye en forma dialéctica entre la autoimagen y la imagen colectiva (Chihu, 2002), es decir, existe un permanente diálogo entre la identidad que ofrece el grupo al que el sujeto pertenece o del grupo hegemónico en que se socializa y lo que este hace con aquella información, por ello el lugar social que ocupa cada grupo es pilar en cualquier tipo de identificación. La existencia de los

grupos precede la identificación social y ellos tienen la fuerza para imponer tipos de adscripción y modos de pertenencia.

El elemento grupal es clave en el proceso de identificación nacional pues da contenido a la diferenciación que el sujeto establece entre el *nosotros* y el *ellos* (Bolívar, 2006). Caracterizar los grupos o las personas que se considera integran el *nosotros* es, al tiempo, caracterizar los colectivos que hacen parte del imaginario social respecto a la nación, pues en el proceso de construcción de la identidad “los grupos establecen fronteras que demarcan territorios sociales entre los distintos grupos. Estas fronteras se crean poniendo de relieve las diferencias entre el mundo propio y ajeno” (Chihu, 2002, pág. 8). Tras la identificación nacional existe un colectivo que preexiste a la propia existencia y que acoge el sujeto ofreciéndole una especie de alfabetización cultural y moral que le permite autoidentificarse e identificar a los demás como distintos de *lo que nosotros somos*. Por ello se da la identificación con aquellos con los que se comparte, con los que se cree compartir un conjunto de características similares, con los que se considera pertenecen a determinadas *clases de personas* (Appiah, 2007).

Para buena parte de los estudiantes universitarios participantes en este estudio, *lo que nosotros somos* se resuelve, en buena medida, en las prácticas, gustos y experiencias compartidas ligados fundamentalmente a lo familiar, lo doméstico, lo referencial, lo local. Veamos:



Diversidad de personalidades, convivencia y pasión por aquello que nos une como la música. Donde convergen muchas personas y al final comparten como hermanos un sentimiento y pensamiento. Aunque muchas veces se estigmaticen siempre se encuentra la manera de hacerse sentir aunque no todos estén de acuerdo. Andrés R. (1^{er} semestre)



En esta fotografía aparezco con mi familia, la escogí porque creo que para los colombianos lo más importante son sus vínculos familiares, ya que por eso es que cada día salen a luchar en sus trabajos. Diana Z. (1^{er} semestre)



La identidad nacional es un sentimiento que he tratado de construir porque no es algo concreto que se manifieste es mis acciones cotidianas, de hecho en ocasiones cuestiono y me pregunto ¿por qué nací en este país? A medida que van pasando los años me identifico más con un sentimiento familiar hacia este lugar. En definitiva creo que lo que me liga a este territorio es el haber nacido en la familia que nací y no el lugar o las costumbres que en él se desarrollan. Omar (7° semestre)



Lo que me hace sentir colombiana es el haber nacido en una tierra en la que gira toda mi vida, ver mi legado, mi familia y que es aquí donde mi hijo nace, y donde él mismo escribirá su vida. Jessica C. (7° semestre)

Adicionalmente observemos algunos comentarios puntuales de los estudiantes en las entrevistas:

Jogser (7° semestre):

De pronto mi nación es donde pertenecen mis amigos y mi familia y donde se construye mi proyecto de vida.

Jonathan (7° semestre):

Yo creo que la identidad que tengo sería de comunidad. Yo extraño mucho lo que hacíamos en el barrio, el diciembre con toda la gente del barrio tomándose unas polas³⁵, la fiesta ahí en la calle, el fin de semana con ellos jugando fútbol en el barrio. Las dinámicas de la ciudad las extraña uno. Me siento de La Candelaria³⁶, me siento identificado con el barrio. El territorio de uno no es todo Bogotá, por lo menos es un barrio, uno no conoce nada más, un barrio, dos barrios por mucho.

En buena parte de la producción de información, como es notorio en estos relatos, fue común la alusión a grupos cercanos, familiares o locales, como expresión próxima, cercana de la filiación nacional de los estudiantes universitarios. Más allá de la explicación por la experiencia de maternidad de Jessica (“es aquí donde mi hijo nace”) o de la añoranza de Jonathan (“extraño lo que hacíamos en el barrio), estos fragmentos refuerzan el vínculo con grupos cercanos al ámbito de acción de estos jóvenes. De manera que si la identidad es una situación relacional entre actores sociales (Giménez, 2002) estos y otros relatos nos hablan de experiencias de sentido hacia lo nacional que pasan por sentimientos de vínculo hacia lo inmediato y hacia una filiación más directa, doméstica.

De cierta forma, esta tendencia va en contravía de ciertos presupuestos teóricos sobre la identidad nacional. Por ejemplo, para Smith (1997) las referencias a la identificación nacional tienen un componente de filiación familiar muy importante, en tanto da la materia prima para experimentar sentimientos de hermandad y camaradería, de alguna manera una nación es una inmensa familia de hermanos y hermanas que se no se conocen aún, pero para que sea nación, según el autor, precisamente se necesita que este vínculo se extienda más allá de los lazos de consanguinidad. En los estudiantes participantes dicha relación, si bien no se agota en esta esfera de parentesco es una referencia fuerte que alcanza para marcar una

³⁵ Cervezas.

³⁶ Barrio tradicional de Bogotá.

diferenciación entre lo cercano, lo familiar y lo desconocido, lo ajeno. En la misma línea, Anderson (1993) enfatiza en la idea de nación como comunidad imaginada precisamente porque se desarrolla la capacidad de inculcar en los connacionales sentimientos de empatía con personas que viven más allá de las fronteras domésticas de contacto diario o convivencia cotidiana. En los tiempos presentes, tal y como se confirma en este estudio, para un grupo importante de estudiantes, tal sentimiento se reduce considerablemente a círculos estrechos de afinidad social y política en el que la nación es el contexto más amplio que contiene lo cercano.

El cara a cara, que supuestamente debe ser rebasado para alcanzar la condición de unión nacional, es vivido por estos estudiantes en su condición básica de proximidad y cercanía, de entorno y afectos, tal como se puede inferir de sus narrativas. El grupo de amigos, la reunión familiar, el hijo o la hija que se espera irrumpen como referentes identitarios para responder a la pregunta por la identidad nacional, son reemplazos de la nación en una suerte de sinécdoque en el que una parte busca ser usada para dar cuenta del todo.

Este hallazgo está relacionado con la fuerza de las adscripciones al territorio mencionada en otro apartado y, en consecuencia, con la manera como se materializa un relato nacional que incluya a los colombianos en una sola comunidad. En estos estudiantes universitarios, salvo pocas excepciones, la pertenencia alcanza la ciudad o el pueblo de nacimiento, y son las personas cercanas las que se convierten en el grupo que carga de sentido la idea de la filiación y prácticamente la circunscribe allí, dejando por fuera apelaciones más amplias, vinculaciones imaginarias más comprensivas.

La identificación con el grupo cercano de personas se puede analizar como una vertiente del moderado impacto de la identidad nacional en su connotación teórica, y es invocada en estos estudiantes universitarios como centro de los afectos. Pero ¿por

qué sucede esto?, ¿por qué estos microgrupos emergen como respuesta por la condición de *colombianidad*?

Si la identidad tiene que ver con las condiciones de interdependencia sociales (Elias, 1987) y cambia de acuerdo a los procesos de integración social, la identificación con el grupo próximo puede darse por dos fenómenos: como parte de la creciente tendencia al encapsulamiento en la esfera íntima que el capitalismo contemporáneo insufla (Sennett, 1978) y como respuesta al déficit de experiencias que vinculen a los ciudadanos en un proyecto colectivo, es decir, a la debilidad de un *nosotros* nacional. En efecto, según Richard Sennett vivimos actualmente el declive de lo público, que se concreta en cambios en las relaciones sociales contemporáneas que consisten en el gradual repliegue hacia la vida íntima por parte de los sujetos, vida valorada como superior en un intento de solucionar el problema público precisamente negando el impacto de lo público en sus vidas y optando por resolverlo en los microespacios sociales.

Para María Teresa Uribe (2001), en sociedades tan fragmentadas y polarizadas como la colombiana los ámbitos de las identidades colectivas se restringen a sus formas más simples como la familia, el vecindario, las asociaciones primarias y las relaciones cara a cara debido a la débil y precaria presencia del Estado en las regiones. Ante el vacío de un *nosotros* común vinculante en el ámbito nacional, muchas personas solo experimentan pequeñas adscripciones circunscritas a los lugares de interacción cotidiana, por ello se entiende que la familia o el grupo ocupen el lugar de la referencia nacional, ni siquiera la suplantando o la eliminando, simplemente ocupan ese lugar referencial. La presencia de un *nosotros nacional*, supone la permanencia de un fuerte capital social relacionado con las políticas públicas de los Estados (Lechner, 2002), lo que permite establecer relaciones de confianza y cooperación social como condición de posibilidad para que las personas sientan que comparten algo en común con sus connacionales. A este nivel, la debilidad del

vínculo social que impulsa anclajes solo con los conocidos, se conecta con un vacío de Estado, con una sensación de intemperie social que corroe el sentimiento de vínculo a la nación propia.

Si en el primer apartado de las vinculaciones y pertenencias anotado atrás, la nación pasaba por el territorio y la cultura en tanto enclaves de identificación nacional para la mayoría de los estudiantes participantes del presente trabajo, y para otros tal identificación revelaba su cariz político, al asociarse con proyectos de transformación social y dignificación humana, para el último grupo, por diferentes razones, el “lugar” de la nación, sus apleaciones y referencias lo ocupan los grupos y personas cercanas afectiva y físicamente, en quienes son interpelados por el contenido de la identidad nacional.

4.2. Estereotipos de nación

En el apartado anterior, *vínculos y pertenencias*, la atención del análisis se centró en las formas de adscripción y pertenencia que invocaron los estudiantes universitarios al momento de ser conminados a hablar sobre su identificación con la nación propia. En el presente apartado se enfatiza en los recursos narrativos que los jóvenes utilizan para referirse a lo que consideran que la nación significa en sí misma y se trata de responder a la pregunta: ¿qué elementos identitarios se destacan de la simbología y de los aspectos representativos y emblemáticos de Colombia?

La diferencia entre uno y otro asunto es sutil y con frecuencia su distinción en los relatos de estos jóvenes se hace difícil, dado que los discursos sobre la identidad nacional se configuran, en buena medida, con y desde la imagen –simbología– que se tiene de la nación propia y no de manera abstracta. De cualquier forma, es importante destacar que analíticamente mientras la primera (adscripción personal y pertenencia a

la nación) interpela lo íntimo y lo personal (por ello la impotencia de los relatos visuales en los que los estudiantes se representan a sí mismos como colombianos), la segunda (relieve de aspectos simbólicos y representativos de la nación) explora posicionamientos frente algo aparentemente “exterior”, es decir, indaga la forma como estos jóvenes reaccionan a representaciones colectivas y sus valoraciones frente a referencias genéricas o estereotipadas de la nación. Incluso, en ocasiones en las que los estudiantes intervienen las imágenes de sí mismos en las fotografías, como se verá, el énfasis está puesto en la nación, en los imaginarios de Colombia como ente histórico-cultural. Sobre este último acento, que da una especie de continuidad a la frase “Colombia es...”, trata la presente sección que hemos denominado por las razones anteriores expuestas: *Estereotipos de nación*.³⁷

La pregunta por la imagen de Colombia que cada uno porta, hecha a los estudiantes vinculados al presente estudio, redundó en tres tópicos que contaron con diferentes niveles de aceptación y que a continuación se exponen: en primer lugar: *la cultura que nos une*, desde la cual se destaca la importancia de la diversidad, el folclor y los paisajes de la geografía colombiana; en segundo lugar, bajo el título: *Colombia es pasión*, conjunta los relatos que coinciden con la identificación de lo colombiano unido a la alegría, la emotividad y la tenacidad en las acciones cotidianas de las personas; y finalmente, con: *las carencias e infamias que nos marcan* se agrupan las respuestas sobre los distintos y profundos problemas históricos que, según los jóvenes, han sido el elemento distintivo de la colombianidad y su condición de existencia.

Al igual que los anteriores acápites, esta clasificación se hace, principalmente, sobre la base de la coincidencia de relatos de los estudiantes de primer semestre, y de éstos con los de séptimo (o al revés), para mantener la consistencia metodológica en el marco de la exploración de imaginario social (Taylor, 2006).

³⁷ El término *estereotipo* se usa aquí en un sentido lato, sin connotaciones valorativas, como “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (Diccionario de la Lengua Española, 2001).

Antes de adentrarnos en los relatos, a continuación se presenta una sencilla tabla indicativa sobre los porcentajes de recurrencia en cada ámbito, con el ánimo de ilustrar y matizar las tendencias. La casilla rotulada como *No definida / No explícita* ilustra relatos, testimonios que divagaron frente a la pregunta.

	Relatos orales (Total 17) Fuente: Entrevistas en profundidad		Relatos visuales (Total 57) Fuente: Fotografías	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
La cultura que nos une	5	29%	9	16%
Colombia es pasión	3	18%	10	18%
Las carencias e infamias que nos marcan	8	47%	26	46%
No definida / no explícita	1	6%	12	21%

Tabla 2. Estereotipos destacados de la nación propia

4.2.1. La cultura que nos une

La rememoración de costumbres, reales o inventadas, ha sido uno de los acervos más estudiados para entender los mecanismos de funcionamiento y perpetuación de la nación y de la creación de sentimientos de identificación con ella. Un pasado glorioso, una tradición común y unas prácticas socialmente compartidas, rutinizadas y ritualizadas en la escuela y fuera de ella, son algunos aspectos que hacen parte de las políticas de la memoria impulsadas por los Estados (Hobsbawm & Ranger, 1983). En el presente estudio fue visible este recurso que acude a elementos del pasado para definir la “esencia” de la nación colombiana, en este caso, ya no a partir de gestas heroicas o de hechos históricos emblemáticos, sino que contó fundamentalmente con el realce de la diversidad, de las prácticas culturales particulares y con una fuerte

valoración del paisaje y la naturaleza como caracteres distintivos. Veamos algunos relatos significativos al respecto:



En nuestro país lo que más abundan son los recursos, tanto naturales como culturales (...) La cultura que para mí se ve reflejada en esta foto: centro de Bogotá, lugar de la mayor cantidad de choques culturales en el país. En la carrera séptima se divisa gran cantidad de biodiversidad cultural que se puede encontrar en Colombia, y esta me parece su característica significativa. Daniela R. (1er semestre)



La foto que presento fue tomada en “Rock al parque 2012” y la elegí ya que es un evento en donde se encuentra la cultura y la diversidad. Pienso que como colombiano son las cosas que más me identifican... Esta foto representa, en mi concepto, a Colombia, porque es un evento al que concurren las personas a disfrutar de la cultura, la diversidad y el calor humano. Sebastián G. (1er semestre)



Me parece que procedemos de un mestizaje cultural, racial, étnico, que primeramente significa una pluralidad, pero que nunca se ha pretendido poner en diálogo, al contrario, toda esa amalgama de etnias y culturas [...] se ven permeadas por la mediatización y el mercado cultural que pretende folclorizar y hacer objeto de consumo todo lo que parece exótico, alejando la posibilidad de democratizar y conocer la diversidad en Colombia. El problema no es la diferencia sino el obstáculo en crear puentes de diálogo entre culturas. Diego B. (7° semestre)



Colombia ha significado desde sus inicios un país pluriétnico, multicultural gracias a la diversidad de lenguas, paisajes y gentes, en sus maneras de actuar, en su formación de carácter, acciones y expresiones en el mundo social (...) En esta foto podemos encontrar una representación del mapa de Colombia en donde se vislumbra una serie de puntos de muchos colores que serían las personas que viven en ese lugar, con sus múltiples personalidades, caracteres y acciones. Eso significa cada color, en donde en cada lugar hay unas expresiones comunes, pero también existe la diferencia de personas que provienen de otros lugares, con tradiciones ancestrales y cómicas, posicionando así su lugar, el del nacimiento de la madre tierra. Hay tres planos, en el primero me encuentro yo con un color y una forma propia de ser y actuar, según mi familia, mis grupos de pares y el territorio donde me encuentro. En segundo plano se encontraría el bosquejo abstracto con sus imperfecciones, la representación simbólica de Colombia y, finalmente, el tercer plano sería la tierra agrietada por efectos de la naturaleza, pero, a su vez, por acciones del hombre y su habitar en el mundo. Jenny C. (7º semestre)

Estos relatos visuales, acompañados de breves párrafos explicativos, que tiene en común términos como diversidad, naturaleza y cultura son complementados y reforzados con algunas respuestas de otros estudiantes a las entrevistas, entre ellas:

Diana Z. (1^{er} semestre):

Lo más representativo es como la gente, la diversidad...[Colombia] tiene muchas etnias, mucha flora, mucha fauna.

Juan G. (1^{er} semestre):

Para mí la magia es cotidiana, que llueva para mí es mágico, el poder mojarme, el poder sentir el sol. Por ejemplo, que estemos aquí en los Andes, que uno pueda ver las cosas bonitas de la vida y que uno pueda decir que uno vive en un país hermoso, que vive en un país muy natural, por decirlo así, muy diverso. Tanta gente. Si yo viajo media hora, de aquí a Silvania, ya es otra gente. Si yo viajo 8 horas, ya parece otro país. Es tan diverso este país, se hace tan diverso que es muy bello. Eso es lo bello.

Karen (1^{er} semestre):

Lo mucho que le apasiona a uno esta tierra, los paisajes y todo eso lo hacen sentir a uno bien, frente a otros lugares del planeta. Eso me parece bonito de Colombia, como la gente también, la amabilidad de la gente. En un sentido, estoy orgullosa de Colombia en la parte de riqueza, en cuanto a paisajes, a la gente.

Jogser (7^o semestre):

Pues se me viene primero más que el amarillo azul y rojo, se me viene el verde, porque pienso que en un principio es un país verde, un país que (...) convoca una diversidad biológica y una diversidad que de pronto hace que sea un país muy rico y muy diverso en cuanto su territorio, por ello la gente, sobre todo, a su nivel cultural y social. Entonces, se me viene primeramente el verde como país.

Lizeth (7^o semestre):

¿Qué es lo más representativo de Colombia? Para mí la culturalidad, o sea, Colombia son muchos mundos, muchos lenguajes, muchas formas de existir, en un solo mapa, que es muy difícil tratar de estereotipar, aunque se haya intentado por medio de la cultura del café. Colombia tiene mucho más, tiene otras formas de existir, ya sea en el campo o en la ciudad, que coexisten. Para mí, Colombia es como

[...] más que el amarillo, azul y rojo, para mí es el whipala³⁸, son todos los colores o muchos colores juntos en una bandera que para mí es como el ideal de lo que representa Colombia. La coexistencia de las diferencias culturales y todo lo que traen.

Para esta tendencia en los relatos de estos estudiantes universitarios, segunda en recurrencia en las entrevistas y tercera en los relatos visuales, la palabra Colombia evoca diversidad y riqueza cultural, variedad de razas y pluralidad de expresiones sociales. Esta acentuada diferencia en todos los ámbitos es vista como un elemento positivo (la diversidad es bella, dice Juan) y como un rasgo distintivo de la nación (Colombia son muchos mundos, dice Lizeth). La pluralidad cultural y la variedad natural se solapan en un reconocimiento de lo que Colombia *es*, por ello las políticas públicas o los escenarios que potencien esta dimensión son valorados, y lo contrario, las acciones y los procedimientos que menoscaben o atenten contra esta diversidad son señalados por estos jóvenes como injustos, denigrantes y objeto de lucha (Diego critica las estrategias del mercado que folclorizan y exotizan, mientras Lizeth cuestiona el estereotipo del café).

Así mismo, en este enalzamiento de la diversidad, los estereotipos ligados a los colores de la bandera o los productos típicos son rechazados, por cuanto no reflejan la riqueza del país, por lo que Jogser, Lizeth y Jenny en su fotografía señalan que Colombia es más que los colores de la bandera y más bien se sugieren diálogos culturales, puentes y mecanismos que conecten de múltiples formas las variadas expresiones que conforman la nación. Esto lo precisa, especialmente, la afirmación de Diego respecto a que lo importante es tender puentes de diálogo.

Decir que *la cultura nos une* implica destacar, según estos relatos, que lo común es la diferencia, las decenas de puntos de colores que se reúnen en un mismo territorio,

³⁸ La estudiante alude al nombre con el que algunas etnias de la región se refieren a la bandera de múltiples colores, símbolo de la cultura indígena.

como lo indica Jenny en su relato visual. Lo que nos une o define es la explosión y coexistencia de lo particular. Entiéndase aquí por cultura el sentido más amplio del término, es decir, las prácticas, productos y consumos ligados a la vida de comunidades particulares, especialmente populares, que fungen como mecanismo de diferenciación frente a otros grupos (García Canclini, 2002).

Esta acepción de cultura, esbozada por los estudiantes participantes del presente estudio, dependiente de las condiciones materiales, naturales y étnicas de la nación, sin embargo, no es reconocida en su conflictividad e historicidad, más bien se alude a ella como carácter esencial que portan los grupos. De manera que el relato nacional que se construye, si bien prescinde, en primer instancia, de una épica heroica, acude de diferentes maneras a un mito fundacional (Urrego, 1998), en este caso el de la diversidad y de la diferencia y sirve de núcleo discursivo generador sobre el cual gravitan los demás acontecimientos (“el ideal”), con el cual se establecen vínculos y valoraciones (“lo bello”), hacia donde se camina y de donde se quiere partir (“Colombia es whipala”) y, por supuesto, el lugar de los afectos y de las adscripciones (“estoy orgullosa”, “el calor humano”).

En esta afinidad con las expresiones culturales de la nación propia sucede una transición, descrita por García Canclini, según la cual la identidad deja de ser una membresía intemporal ligada exclusivamente a la historia, aproximándose mucho más a la esfera de las artes, la literatura o el folclor, a su vez permeada por “los repertorios textuales e iconográficos provistos por los medios electrónicos de comunicación y la globalización de la vida urbana” (García Canclini, 1995, pág. 95). Es decir, buena parte de las expresiones culturales que son valoradas por estos estudiantes, de clase media urbana y, quizá, adquirida especialmente a través de los medios de comunicación visual deviene en el escenario en el que se hace posible la valoración de la diversidad cultural, como el lugar de lo *nuestro*. No obstante, la mayoría de estudiantes entrevistados reconocen muy pocas experiencias directas de

exploración de paisajes nacionales gracias a esporádicos viajes familiares o escasísimas salidas de campo universitarias.

La reificación de lo diverso ha sido una estrategia discursiva impulsada por el poder desde el *marketing* de los medios y por el turismo y funge como *tropo* que da contenido a lo supuestamente propio, sustituyendo de alguna manera el déficit de vínculo que las políticas públicas o la institucionalidad no resuelven satisfactoriamente. Al igual que en anteriores apartados, la distancia respecto al Estado se nivela con compensaciones adscriptivas a la nación, en este caso, rica en variedad y multiculturalismo. El resultado: una nación a la espera de ser descubierta y explorada (*Vive Colombia, viaja por ella*³⁹), con infinidad de grupos, bailes y lugares, cuya rica cultura y miríada de expresiones urge de ser conservada, reconocida y, sobre todo, visibilizada⁴⁰.

Esta *cultura que nos une*, en tanto tendencia que comprende la colombianidad como confluencia de diversidad natural y riqueza cultural, está en sintonía con la manera como se suele celebrar la nacionalidad en los actos y fiestas protocolarios escolares y cívicos: música, danza, culinaria. En ellos se admite que la nación se corresponde con aquellas expresiones propias de ámbitos específicos, especialmente de baile y de música, tanto tradicionales como modernos, que “sí representan lo nuestro”. Este estereotipo también tiene su correlato en íconos contemporáneos de la música como Juanes o Shakira, en artistas como Botero o en escritores como Gabriel García

³⁹ Fue un programa ampliamente difundido de promoción turística durante el gobierno de Álvaro Uribe en su primer mandato en el marco de la política de seguridad democrática, con el fin de incentivar los viajes por todas las zonas del país. El programa organizaba caravanas hacia destinos de interés cultural y recreativo.

⁴⁰ El Ministerio de Cultura de Colombia cuenta con un ente denominado Grupo de Patrimonio Cultural Inmaterial con importantes espacios en las cadenas televisivas públicas y privadas, cuyo propósito es generar sentimientos de identidad y establecer vínculos con la memoria colectiva. “Es transmitido y recreado a lo largo del tiempo en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia y contribuye a promover el respeto por la diversidad cultural y la creatividad humana”. Fuente: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=1285> (21-08-2013).

Por otro lado, ciudades como Bogotá desde 1995 organiza anualmente festivales públicos de música que satisfacen la demandas de los más variados gustos: Rock al parque, Colombia al parque (con dos subcategorías: zona andina o llanera y zona costas o región insular), Salsa al parque, Jazz al parque y Hip Hop al parque, entre otros.

Márquez, personajes que fueron esporádicamente mencionados a lo largo del estudio como emblemáticos de lo que significa o representa a Colombia. En una sociedad globalizada, estos nombres internacionalizan lo colombiano al dar a conocer producciones culturales propias remasterizadas para el mundo. Colombianos famosos que no viven en Colombia nos representan en tanto nutren, inspiran o tematizan sus producciones de la realidad colombiana.

Esta marcada preferencia por destacar los aspectos culturales de la nación propia coincide con lo encontrado por Pugas (2008) para los jóvenes brasileños de quinto año de escolaridad. La autora cruza, desde una metodología fundamentada en el análisis del discurso, la enseñanza de la historia con la identidad nacional, a partir de la pregunta ¿en qué momento usted se siente brasileño? De este modo se buscó explorar memorias comunes de la historia de la nación, hechos históricos privilegiados para recordar y relaciones entre el pasado y el presente. Las respuestas de los estudiantes acentuaron las prácticas deportivas, el turismo y las bellezas naturales. Las referencias a la nación, la identificación y la valoración hacia ella se apoyan fundamentalmente en la fiesta, el carnaval, la alegría, la confraternidad y, sobre todo, en el paisaje y la cultura. Según la autora: “este análisis mostró que es posible identificar cierta tendencia de estabilidad discursiva que articula una narrativa de formación desde el nacimiento y una posibilidad de invención de la identidad nacional, contribuyendo, por medio de la naturalización a la fijación de un sentido de nacionalidad” (Pugas, 2008, pág. 116-117)⁴¹. Tal imaginario proviene fundamentalmente del éxito de las estrategias de los medios de comunicación y del débil impacto que ha tenido, en las formas de pensar, la enseñanza de la historia como disciplina escolar, según Marcia Pugas.

Aunque la investigación de la autora se realizó con chicos entre 10 y 12 años, coincide parcialmente con lo señalado en el presente trabajo. Conducen a cierta

⁴¹ Traducción libre.

folclorización de lo cultural, con un esencialismo del paisaje y una exaltación de la diversidad. Tanto para Pugas como para el presente estudio, en los relatos de identidad nacional se hace presente el discurso del poder, que deja huella y que busca, con relativa eficacia, en artefactos naturales o culturales la respuesta a la pregunta política por *lo que somos*.

Al decir de Smith (1997), además del territorio y la igualdad político-legal de sus integrantes, una de las condiciones de existencia de la identidad nacional tiene que ver con cierta dosis de cultura colectiva y una ideología cívica. A este nivel importan los recuerdos históricos, los mitos, las tradiciones y los símbolos colectivos. Tales recuerdos, de acuerdo al presente estudio, son dotados de contenido en la diversidad cultural y natural en el imaginario de muchos colombianos y que ponen en evidencia algunos jóvenes estudiantes participantes de la presente muestra.

De alguna manera, el presente hallazgo también aterriza una de las aristas de los *regímenes de colombianidad*, según Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (2008), consistentes en la configuración de lo nacional que se mueve en una permanente tensión entre la diferenciación y la unificación, es decir, la producción discursiva que ha logrado asentarse sobre lo colombiano no solo se ha interesado en aspectos unificadores a nivel político y cultural, sino que tal campo también se ha configurado a partir de manifestaciones “en las que se rearticulan y configuran distintas formas de identidades colectivas, bajo el marco o entrelazamiento de lo racial, regional, cultural o lo étnico” (Castro-Gómez & Restrepo, 2008, pág. 12).

Las variopintas⁴² expresiones que supuestamente nos constituyen como nación son funcionales a la armonía del sistema, ya que nadie se queda afuera, todos tenemos un

⁴² Las apelaciones colombiano al tricolor con también estrategias de poder. El *verdeamarelismo* (según Chauí citado por Pugas, 2008) fue elaborado en el curso de los años por la clase dominante brasileña como imagen celebrativa de un país esencialmente agrario, y su construcción coincide con el período en que el principio de nacionalidad era definido por la extensión del territorio y la densidad demográfica (pág. 118).

lugar en el espectro nacional y cada quien, individual o grupalmente considerado, tiene su espacio, su color, su nicho. Pero no aparece la idea del *nosotros* como actor colectivo (Lechner, 2002), no hay proyecto conjunto, aspecto básico para la cuestión política, solo un supermercado disperso y dispuesto de consumos y producciones culturales que sobreviven a costa de reclamar una vitrina para no ser anónimos.

Siguiendo los postulados de Nibert Lechner, se puede colegir que las consencuencias políticas de esta imagen pueden ser caras y pueden redundar en la incapacidad de encontrar un sentimiento colectivo que dé fuerzas para perfilar un orden deseado y, por tanto, para tramitar los mecanismos que hagan que éste se lleve a cabo. Aquella mirada sobre la cultura, que destaca las diferencias para exhibirlas pasivamente junto con otras, es vaciada de su carga política al considerar a las personas y a las colectividades como entes acabados y al suavizar al extremo las fuerzas que rozan por describir y, por tanto, prescribir (Bourdieu, 1981), lo que éstos son y deberían ser. Ello también habla de la existencia de un relato Estatal sostenido y mediático que privilegia la naturaleza y las expresiones culturales como improntas de lo nacional, en detrimento de otras ofertas institucionales para generar causas comunes y sentimientos de filiación, en buena parte de los colombianos.

Este grupo de relatos agrupados en *La cultura que nos une*, se complementa con otra tendencia, no mayoritaria aunque importante, que recaba en los imaginarios que dan cuenta de la representación de Colombia como una nación caracterizada por el ánimo festivo, la fortaleza, el buen genio y otras apelaciones emocionales, idea que desarrollaremos en el siguiente apartado.

4.2.2. Colombia es pasión

La atribución de características positivas al grupo social al cual se pertenece es un aspecto nodal en la definición de la identidad social, es decir, parte de los ejercicios

de etiquetamiento hechos a las personas impone el manejo de ideas y valoraciones que no solo sirven para comprender la realidad sino que pasan a tener efectos psicológicos y sociales al “configura[r] las maneras en que las personas se conciben a sí mismas y conciben sus proyectos” (Appiah, 2007, pág. 117). Este proceso de identificación opera llenando de particularidades (que lo hacen diferente a otros grupos) al colectivo al que el sujeto se adscribe. Según Appiah, tales criterios deben circular en el espacio público, deben ser reconocidos por los miembros de la sociedad y deben tener cierto grado de consenso social respecto a cómo identificar a aquellos a quienes debería aplicar esos términos. Sobre una modalidad de estos etiquetamientos trata el presente acápite.

En sintonía con el apartado anterior, buena parte de los relatos de las y los jóvenes participantes de la presente investigación destacaron un elemento positivo de la realidad nacional: ya no sus paisajes o sus expresiones culturales sino las características personales de las personas que habitan este territorio tales como su carácter, su genio y su idiosincracia. Veamos:



Coloco esto porque los paseos de río son muy característicos de nuestra cultura. Esa foto se tomó en el parque de San Gil, que está cruzado por dos ríos y antes fue un asentamiento de los motilones⁴³. La unión y la amistad caracteriza muy bien la manera en que los y las colombianas conviven y se expresan. La felicidad es evidente en Colombia, se puede decir que Colombia es el país más feliz del mundo, pese a la violencia. Esta foto es evidencia que Colombia y el mundo pueden cambiar con unas sonrisas. Jorge (1^{er} semestre)

⁴³ Comunidad indígena precolombina.



En la fotografía me encuentro en el estadio junto con una amiga en un partido de la selección Colombia, más que ocupar un asiento, es ser una voz de aliento y de apoyo a quienes nos están representando en un campo de juego, un momento lleno de emociones. Porque además de pasión por el futbol, me llena de alegría saber que millones de personas se reúnen en un solo lugar para apoyar a su equipo y para vibrar con el solo hecho de ser colombianos. Natalia (1^{er} semestre)



Pienso que representar lo que es Colombia solo se puede lograr parcialmente ya que es difícil la caracterización de una identidad unificada en un país tan plural, diverso y mestizo. En la fotografía se evidencia un poco la persistencia de la figura del trabajador informal, dependiendo del rebusque y a merced de los embates de la naturaleza. Qué mejor figura que el pescador como personaje que depende de la contingencia de la naturaleza. Este colectivo de pescadores representan un poco la vida austera y humilde de lo que es la realidad generalizada en Colombia. Diego B. (7° semestre)



El objetivo del retrato es demostrar lo que es Colombia a través de un objeto, en este caso escogí la camiseta de la selección Colombia, las medallas y patines para sustentar su importancia ya que sí las encuentro como significativas, lejos del carácter comercial que puedan llegar a representar. Esto por varios motivos: considero que refleja cómo los colombianos a través del acto de llevar una camiseta demostramos lo importante que son para nosotros los deportes, la alegría y la emocionalidad que produce el ver un partido de la selección, una carrera de patinaje o de ciclismo. No en vano se produce toda una convocatoria a través de eventos como estos al interior de las familias, de los grupos de amigos y de los diversos grupos sociales. Se produce, en primera medida, un encuentro, seguido de una serie de sentimientos: angustia, alegría, euforia, etc., los cuales nos van configurando alrededor de una colombianidad. Puedo decir, entonces, que este podría considerarse como un elemento común pues la alegría del fútbol involucra y convoca a los colombianos. Lorena G. (7° semestre)



En la foto hay un colombiano exhibiendo las principales características que nos "destacan" como lo es el amor a la selección Colombia, las comidas típicas y la felicidad que dicen que representamos los colombianos [y que] es marcada en la sonrisa de un triste payaso. Michael (7° semestre)

Observemos cómo se complementan y refuerzan estos relatos que mencionan las características de la nación y del colombiano, con algunos fragmentos de relatos producidos en las entrevistas hechas a los estudiantes:

Alejandra F. (1^{er} semestre):

Siempre se ha tenido la idea de que el colombiano es el del rebusque (...) Con las cuestiones musicales y con los bailes, por ejemplo, cuando salen representantes de Cali, que bailan ¡uff! genial, salsa, que uno queda boquiabierto, porque mezclan la salsa con la acrobacia, que otros países no igualan. Entonces, eso a uno lo hace sentir: “¡oiga sí se puede hacer algo distinto y con el baile lo están logrando!” O con la música, o así con ese tipo de cosas, tal vez a uno como que lo inspiran o lo motivan a sentirse tranquilo.

Gisell (1^{er} semestre):

Lucha, alegría, esas son las dos palabras que se me vienen a la mente cuando pienso en Colombia (...) Yo creo que es como esa verraquera⁴⁴, o sea [...] uno puede conocer gente, no sé, como muy acomodada o algo así, que no ha tenido que luchar tanto como otra persona, no solo de Colombia, sino de muchos países de Latinoamérica, que también se ven situaciones así. Entonces, yo creo que es como esa lucha [...] como, a pesar de todo, esa alegría, o sea [...] pues tenemos problemas, pero todo es fiesta. Es como dejar un poquito aparte como toda esa cosa y no sé, sacar como toda esa euforia.

Edwin (7^o semestre):

La manera de actuar, la manera de relacionarse con el otro, las formas en las que uno habla con el otro, o sea, llegamos a una tienda a comprar unas cosas en el Perú y empezamos a regatear, a molestar, así, con un peruano y él nos decía: ustedes tienen que ser colombianos ¿verdad? Son los únicos que vienen y hacen esto, porque nuestra manera [colombiana] [...] la cultura nuestra es un poco más explosiva, más de “hablemos y tratemos de reunirnos acá y, no sé, hagamos algo”, como que son aspectos que nos convocan a nosotros. El boliviano es un poco más silencioso, el peruano, de hecho, también. Son personas un poco más reservadas, pues se debe a su cultura.

⁴⁴ Fortaleza frente a las adversidades.

Jogser (7° semestre):

De pronto lo más reconocido de Colombia a nivel internacional sería la gente, digamos la capacidad de aguantar y de seguir ahí y esas presiones a las que está sometido el pueblo y los abusos por parte de los diferentes entes, sean gubernamentales, estamentales, a los que está sometido, de cierto modo, también. Eso sería de pronto la capacidad de resistencia también.

Jonathan (7° semestre):

El gringo es como muy fresco, como que saben que Colombia es un país subdesarrollado y que todo es barato y que todos le sirven. El francés es “cómo les ha ido, cómo han estado”, hacen más charla. El coreano es mucho respeto. El colombiano [...] de lo que he escuchado, el colombiano es como muy ágil, el que no se va a varar, el que hace de todo, el que se le ocurre siempre la idea, está en la idea de hacer algo, no es tan reflexivo sino más bien de actuar, me parece a mí.

Parte del sentido común nacional entiende al colombiano como creativo, dicharachero, perseverante, fuerte y recursivo. Esto se plasma en los anteriores relatos de estudiantes universitarios en los que se hace énfasis en estos aspectos y formas de ser, incluso cuando se repiten como parte de las características que ellos han escuchado sobre el colombiano tal como lo hace Jonathan (“he escuchado que el colombiano es”), pero que, de igual modo, incorporan a su modo de entenderse y explicarse a sí mismos.

Este factor materializa como ningún otro el esquema de estereotipos por medio del cual funciona en engranaje de la identidad nacional y, aunque los relatos de los estudiantes no alcanzan a descifrar qué tan a gusto se sienten con este mote (aunque algunos lo ponen entre comillas), se nota su eficacia, en la medida que reproduce y afianza un imaginario social de libre circulación. Según Appiah (2007), para que el estereotipo funcione no es preciso que sus fronteras estén acotadas con firmeza ni tampoco que los criterios de adscripción sean idénticos para todos los usuarios del

término, basta con que sean dinamizados desde el exterior y el interior del grupo. El patrón de conducta aplicado desde esta lógica a los colombianos cuenta con una enorme difusión de probada eficacia, visible en cotidianas propagandas mediáticas, chistes, refranes, noticias, canciones y eslóganes que destacan el *genio* de lo colombiano.

La presencia de los colores nacionales en las fotografías, especialmente de la camisetas deportivas de seleccionados colombianos resalta la coincidencia con la amplia propaganda oficial y comercial que no solo impulsa la idea de que el colombiano es alegre y luchador, sino que encuentra en las contiendas deportivas, particularmente las de fútbol, otro recurso simbólico para aglutinar a la población en torno a estos eventos. Especialmente desde la segunda mitad del siglo XX, gracias a la transmisión garantizada por la radio y la televisión, el deporte ha sido en el país un importante detonante de identidad nacional que ha vinculado a los ciudadanos (Melo, 1989), ha tejido lazos de hermandad y ha dado motivos transitorios para exacerbar el orgullo nacional en buena parte de la población. Aspecto que ha sido capitalizado por líderes políticos y dirigentes de Estado que periódicamente impulsan campañas político-deportivas en las que además de posar con los más destacados deportistas, instalan grandes pantallas en lugares públicos para transmitir los eventos, organizan desfiles conmemorativos en honor de sus hazañas y atizan el pundonor nacional (mediáticamente) en las más renombradas gestas deportivas, preferiblemente de carácter internacional, pues allí los colores patrios se resaltan y ondean.

En un interesante investigación Andrés Dávila y Catalina Londoño (2003) se preguntaban por qué el deporte tiene la capacidad de construir referentes de identidad nacional. Para responderla presentan, por ejemplo, algunas posibles razones de adhesión (y adicción) al fútbol, entre las que se destacan: la sencillez de las reglas de juego, el aspecto campestre y bucólico del campo de juego, la manifestación estética que constituye una contienda, la combinación de habilidades colectivas e

individuales, la organización del tiempo y, finalmente, el tratarse de un espectáculo que necesita espectadores. Para los investigadores, desde su profesionalización en la década del cincuenta, este deporte:

se convirtió a la vez en espejo y reflejo, alternativa y diferencia, receptáculo y propuesta para esa sociedad atravesada por un conflicto que la desangra y la engeguece. Mientras liberales y conservadores se mataban cada vez con más saña y sevicia, los equipos profesionales eran a la vez competencia, espectáculo, negocio, arte, al menos para núcleos predominantemente urbanos que comenzaban a crecer y a masificarse con gran dinámica. (Dávila & Londoño, 2003, pág. 131)

Esta rivalidad simbólica llevada a un campo de juego fue complementada con la dinámica regional de la nación, sin embargo nunca hubo, en ese entonces, manifestaciones fuertes de seguimiento. Será en los ochenta, con la inyección de dineros del narcotráfico al fútbol y la profunda crisis social y política vivida, cuando se verá emerger sentimientos masivos de filiación hacia la selección deportiva. A partir de entonces, el fútbol y la selección Colombia, según los autores, contribuyen a la construcción de un discurso sobre la nación y la identidad nacional que ayudaran arreglar y relevar los desgastados papeles de las instituciones y los personajes que había desempeñado ese rol a lo largo de la historia.

Por ello, es entendible que muchos jóvenes narren como eventos significativos de colombianidad aquellos que hayan estado atravesados por su presencia en el estadio o por la “mágica comunión” con éxitos de la selección en copas y torneos internacionales vistos por televisión. Parece ser que el deporte y algunos instantes de éxtasis que provoca lo que sensibiliza, despierta, promueve la identificación con la nación propia y ayuda a confirmar el mito colectivo del “colombiano verraco” que pese a las adversidades se sabe sobreponer y sale airoso y trinfador. En esta línea, la tenacidad de lo colombiano es casi siempre relacionada con la humildad y el esfuerzo. Los verdaderos colombianos son los trabajadores, la clase popular que “se

rebusca” y sobrevive (Diego resalta a los pescadores, su austeridad, laboriosidad y humildad).

Los deportistas que despiertan orgullo son personas tranquilas y de extracción humilde que se destacan en el mundo sin perder su sencillez, que portan con altivez el tricolor nacional. De esta manera, “la gente colombiana” se proyecta en esos hombres y mujeres simples que alguna vez fueron pobres y anónimos y que triunfan con todos los honores, en transmisión directa por las pantallas del planeta entero. Con estos personajes comparten nada más y nada menos que la nacionalidad, aspecto no despreciable que refuerza un *nosotros* común en un espacio en el que las disputas con los *otros* se tramita en los cánones ya no de la guerra, sino del combate simbólico, deportivo.

En resumen, buena parte de los relatos recogidos sobre los estereotipos de nación abren un lugar especial a las supuestas condiciones de fortaleza, tenacidad y júbilo que caracterizan *lo colombiano*. La algarabía que generan estas definiciones opera, como hemos visto, con cierta eficacia en dos direcciones: como marca identitaria insuflada desde la institucionalidad que distingue de *otros*, mediante la activación de fuertes sentimientos de emoción y pasión hacia lo *propio*, especialmente desde el deporte; y como recurso cognitivo compensador frente a los avatares e infortunios de la realidad, pues se considera que en *lo colombiano* están inscritas las condiciones para siempre reponerse, levantarse y resistir a la adversidad.

Sin embargo, no todo es gloria a la hora de definir la colombianidad, un grupo importante de testimonios recurrieron precisamente a lo contrario de lo que se ha intentado caracterizar como *Colombia es pasión*, acentuando los déficit y aspectos negativos que, a su juicio, acotan lo que la nación es. A continuación profundizamos en esta tendencia.

3.2.3. Las carencias e infamias que nos marcan

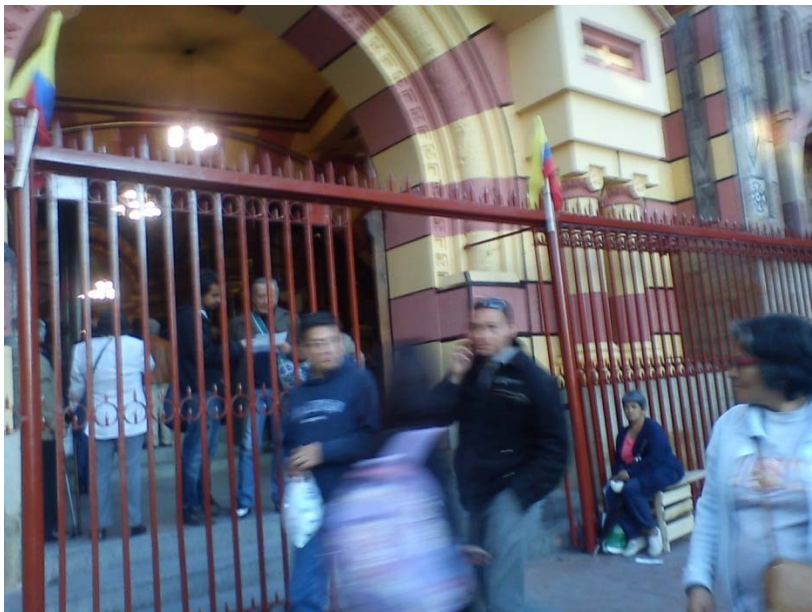
Como se observó en el cuadro inicial, la mayoría de relatos de los estudiantes universitarios se establecieron en términos de una identidad nacional negativa, de una colombianidad desprovista de orgullo o valoración positiva y de una serie de características objeto de rechazo a la nación propia. Las carencias, los déficits, las ausencias, la debilidad del Estado y la mediocridad de sus gentes: políticos, clase dirigente, representantes de la iglesia, sociedad indiferente e inconsciente, principalmente, fueron distintas maneras de nombrar lo que para muchos era propio de Colombia.

Veamos inicialmente los relatos fotográficos y luego algunos fragmentos de respuestas a las entrevistas:



En primera foto, lo que trato de mostrar es que Colombia, en parte, es la alianza entre la religión y la violencia desde nuestra historia, en específico desde nuestra conquista, porque al lado de la cruz se impuso la espada y miles de indígenas fueron asesinados o convertidos a una religión que no era la suya y que venía de España, la católica. Desde allí, hemos sido un país muy religioso, en su mayoría católico y los

aspectos morales acompañan a los habitantes de este país. Dicho lo anterior, quise representar un poco la doble moral en la línea por la mitad que hay en mi rostro, porque ser colombiano también es profesar el amor de dios, el perdón, el amor al prójimo e ir a la iglesia y, por otro lado, agradecer que matan guerrilleros, militares, paramilitares, y todas las personas que según ellos han pecado y faltan de dios en su corazón. (...) Hay también falta de reconocimiento histórico y de saber que somos hijos del conflicto y que con él no lograremos cambiar esta sociedad.
Alejandra F. (1^{er} semestre)

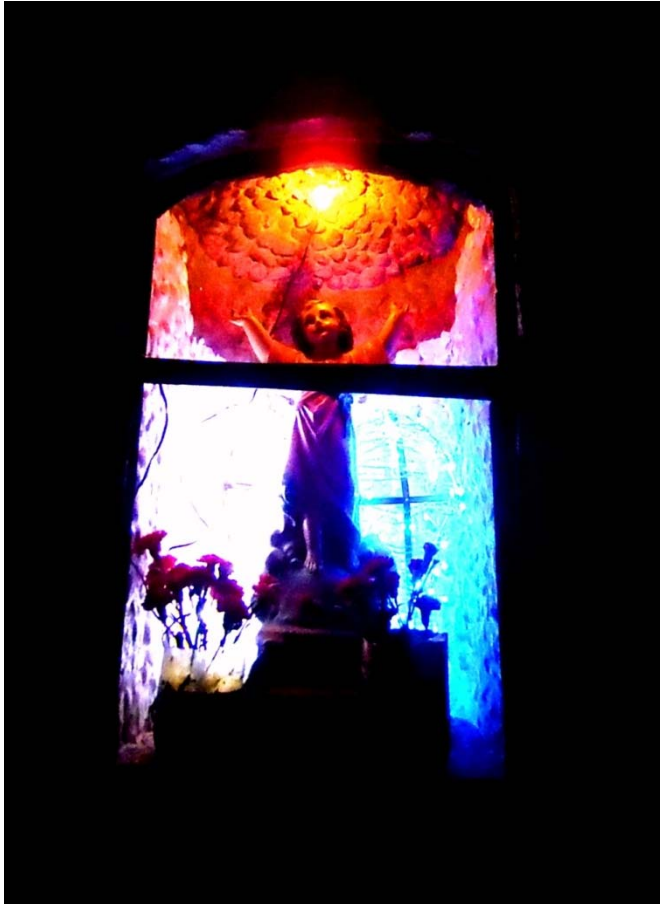


A esta foto la llamo “indiferencia” porque eso es Colombia, ser absolutamente ciego y hacerse “el de la vista gorda” con los demás. En la foto podemos observar cómo en frente de una iglesia hay una pobre compatriota sentada y los demás pasan, hablan, ríen mientras como ella muchos viven en la miseria. Este es un pueblo al que manejan con fútbol y alcohol. Desde que haya chorro⁴⁵ y Colombia gane en los partidos, el secuestro, el hambre, la falta de educación, los desastres naturales, la corrupción, el robo y las mentiras no importan. Alejandra P. (1^{er} semestre)

⁴⁵ Aguardiente.



La idea central de la fotografía fue capturar a la vaca en medio de las ruinas que deja el desplazamiento forzado por el paramilitarismo en la región, pero, sobre todo, denunciando que es la ganadería un elemento que patrocina la violencia dejada por estos grupos armados en el pueblo colombiano a lo largo y ancho del país. En mi concepto es esta vaca la que condensa toda una historia de horror y sangre que vive Colombia en este conflicto de larga duración. Ignacio (7° semestre)



Definitivamente, el país del sagrado corazón. Colombia no es más que un cúmulo de tradición, de una (doble) moral religiosa, conservador y atrasado aunque pretenda ser lo contrario, pareciera que siguiera en la edad media. Hasta se apedreó a una mujer por ser una “bruja”. Creo que este elemento es absolutamente emblemático y representa lo que es Colombia. En la fotografía, lo único iluminado es la figura religiosa. Así es como se ha dejado al país, en la absoluta oscuridad, en una negación constante del sujeto, del deseo. Ante la idea del dios cristiano, un supuesto dios de amor, al creer y querer imponer una supuesta verdad que se cree superior se produce y reproduce el machismo, la discriminación, el adormecimiento y estrechamiento de la mente. La iglesia, que ha influido a través de la historia del país, en ámbitos políticos y sociales, es aun altamente significativa en Colombia.

Natalia (7° semestre)



Las imágenes que se presentan en la foto han sido tomadas de un estencil de libre circulación. En éstas, el famoso escudo de Colombia va desapareciendo a medida que se corrobora que lo que este símbolo patrio pretende representar es falso o simplemente mentira. Bien podría ser el himno nacional, la bandera, la orquídea, el sombrero vueltiao, el café y demás cosas que se asocien con este país, los que desaparecen poco a poco. [...] La muerte, la mentira, la corrupción, la ignorancia, la doble moral, el oportunismo, el facilismo son algunos de los aspectos que se me vienen a la mente cuando pienso en Colombia. [...] Desde hace mucho tiempo que “el amarillo, azul y rojo, el segundo himno más bonito del mundo, la puerta de Sudamérica, uno de los lugares geográficamente más bellos del planeta” ha dejado de representar una parte importante dentro de mis afectos. Julián (7° semestre)

Estos relatos visuales que denostan de la nación propia fueron reforzados en las respuestas dadas a las entrevistas individuales, veamos algunos fragmentos relevantes al respecto:

Juan (1^{er} semestre):

Creo que ese es el principal problema de Colombia, que el colombiano es muy callado y muy mediocre, que el colombiano le dicen “vote por este”: bueno, si le

dicen “voten por aquello”: bueno, si le quitan educación: bueno, si le quitan salud: bueno, si le quitan el trabajo: bueno, si le suben a todo: bueno. Todo es bueno. Y aprende a vivir en eso y se vuelve mediocre. En Colombia se lucha es por la fiesta, por andar tomando un sábado, un viernes, por eso sí luchamos.

Laura (7° semestre):

Pues evidente que Colombia, narcotráfico, vida fácil, farra en cualquier lugar, pero creo que eso ya venía con lo del narcotráfico en otros tiempos, eso ya como que ha bajado un poco. Pero creo que ese es el referente de los colombianos. Farras, drogas, alcohol, y a las mujeres ni se diga, se concibe como el vagabundo o la chica fácil.

Lizeth (7° semestre):

Creo que a Colombia la caracteriza toda esa violencia de la cual o somos víctimas o somos agenciadores o, simplemente, indirecta o directamente hacemos parte. Sí, una sociedad sangrienta y violenta, pero, aunque no es lo único que la determina, yo sí creo que hay un referente internacional frente a Colombia o mundial y es ser una sociedad tan violenta, una sociedad que tiene un contexto de guerra interna, que tiene problemáticas de derechos humanos muy fuertes y que más que marcarnos a nosotros llegan a marcar esa identidad que se tiene de Colombia por fuera.

La lista de problemas que se exponen para identificar la nación es larga y compleja. Hay inconvenientes políticos, sociales, económicos, culturales que, según los anteriores relatos, caracterizan a Colombia. Es claro que al privilegiar el señalamiento de estos aspectos negativos sobre otros, se da, en estos jóvenes, una intención de denuncia, de protesta por una situación no deseada (“no es lo único que nos determina” dice Lizeth). Adicionalmente se puede anotar que no todos atribuyen en la misma medida las debidas causas a estos males estructurales, pues para algunos la injusticia y la violencia pululan por doquier en el ecosistema cultural del colombiano, mientras para otros la responsabilidad del Estado y de los grupos de poder es directa. También es significativa la forma como se implican o se excluyen de las endémicas

falencias que se señalan. La implicancia personal y la distancia son pistas indicativas para entender la manera como se asumen como protagonistas o partícipes de la realidad nacional.

Como se observa en los anteriores relatos y en otros tantos que hicieron parte de la obtención de la información de la presente investigación, cabe destacar el lugar que se le atribuye a la religión como aspecto negativo de la idiosincrasia del colombiano (Alejandra F., Alejandra P. y Natalia coinciden en señalar este aspecto), sobre todo en el sentido de haber aportado a perpetuar lógicas de exclusión y autoritarismo. Se resalta así el papel que tuvo y tiene la iglesia como aliada del poder, al igual que otros mecanismos de distracción o entretenimiento.

Por otro lado, aquello que en el ítem anterior (*Colombia es pasión*) era resaltado como aspecto característico del colombiano (fiesta, alegría, fortaleza), es visto en este contexto como una cortina que impide la comprensión de la verdadera situación del país, lo mismo que elementos que obstruye las posibilidades de intervención en aras de mejorar.

Se podría colegir que los estudiantes universitarios que representan esta tendencia, al caracterizar la nación a partir de sus carencias, están decepcionados del país, casi que experimentan un desengaño y una desilusión, pues dibujan el desmoronamiento de un proyecto que gradualmente se cayó ante sus ojos (“desaparecen poco a poco” dice Julián). El abismo que se abre entre la nación vivida y la nación contada parece que se hace patente en los múltiples adjetivos que usan para criticarla.

La violencia como marca de la colombianidad irrumpe en las imágenes y en las palabras de los escolares. Ella inunda y copa el nosotros *nacional*, sin embargo o mejor, por eso mismo, no deja lugar para salidas posibles, no se producen vías para exorcizar esta tragedia. Este tono fatalista en los relatos implica el reconocimiento de

décadas de guerra que impone una lectura unívoca de la realidad nacional e incluso un tipo de subjetividad política cuyo análisis trasciende los alcances del presente estudio.

La creencia en una identidad nacional basada en las múltiples formas de violencia y en las ausencias, si bien se distancian del tono épico y triunfal que pueden aparecer en otros tipos de caracterizaciones, puede recibir la influencia de una forma de sensacionalismo mediático que tiende a magnificar las tragedias, lo mismo que décadas de guerra que, según algunos autores (Patiño, 2005) han sido el auténtico imaginario nacional que ha vinculado a los colombianos. La cuestión es identificar el nivel de movilización política que ocasiona esta lectura de la identidad nacional, pues, como se observa, el señalamiento de las dificultades copa toda la descripción de lo que Colombia *es* y no siempre va aparejado de responsabilidades y propuestas de intervención. De manera que esta expresión de *las carencias e infamias que nos marcan* puede operar como dispositivo inmovilizador y ventura nefasta que obstruye análisis más complejos de la realidad, lo mismo que trasluce la imposibilidad de actuación personal o social en aras de procurar un orden sociopolítico distinto.

Según Carlos Mario Perea (2009) la violencia cumple una función simbólica al llevarse en sus redes el sentido de la vida colectiva, especialmente en algunos períodos de la historia colombiana. Según este autor, ella, la violencia, une la cultura y la política al inmiscuirse en los mundos de la vida de los grupos sociales que construyen sus sentidos e identidades. Aunque pensada para otra coyuntura histórica, las reflexiones del autor sirven para explicar la lógica de la violencia que permea el tejido social colombiano pues el poder político privilegió este recurso como instrumento político, aspecto que los estudiantes universitarios ponen de manifiesto en sus narrativas. Sobre esto dice Perea (2009, pág. 163):

El hecho de muerte que ingresa al discurso político a finales de 1946 es una renovada versión de la “violencia”, en tanto de ahí en adelante se rompe toda mediación institucional capaz de procesar la imagen del Otro inscrita en el ejercicio calculado de la muerte: se obtura la dinámica comunicativa y con ello se destruye el orden democrático. El tema de la división entre las colectividades, siempre presente bajo la forma de una guerra entre espíritus antagónicos, cobra ahora su carácter de real.

La violencia, sus secuelas y sus múltiples actores, expresan lo más crudo de aquello que nos define como nación, según las percepciones y los discursos de algunos de los jóvenes que se forman como maestros de nuevas generaciones. Si la violencia ha sido una de las modalidades históricas de funcionamiento del Estado (Bolívar, 2003), se entiende que dicha realidad jalone la configuración de un poderoso imaginario que se perfila en muchos colombianos que, como estos jóvenes, han vivido directa o indirectamente toda su vida en medio de un profundo y complejo conflicto armado y social y que consideran que éste, sinécdoque mediante, es lo que *somos*.

Adicionalmente cabe resaltar que estas carencias no siempre son interpretadas por estos jóvenes en clave de protagonismo político, pues se impone un tono fatalista y moralista del pasado y el presente nacional que, de alguna manera, clausura cualquier posibilidad de intervención y transformación. En los relatos de estos jóvenes la sentencia negativa sobre lo que Colombia es, no da lugar a otros horizontes, futuros posibles o al reconocimiento de las luchas que se han dado y se están dando por construir otra nación.

Conclusiones del capítulo

En este acápite se condensan los hallazgos más importantes del presente capítulo, *la identificación con la nación propia*, apartado desde el que se pretendió interpretar los relatos sobre identidad nacional que expusieron estudiantes universitarios de primer y

séptimo semestre de la licenciatura en ciencias sociales. A este respecto, las preguntas que jalonaron la interpretación y presentación fueron: ¿qué vínculos y adscripciones construyen los estudiantes universitarios en relación con su nación?, ¿qué elementos identitarios se destacan de la simbología y de los aspectos representacionales de los que hacen uso? y ¿qué tipo de relaciones establecen entre las referencias al país vivido y el país narrado?

Para ello se organizó el análisis en dos grandes ejes: *vínculos y pertenencias*, por un lado, y *estereotipos de nación*, por otro.

Sobre los *vínculos y pertenencias* fue clave el rastreo a los relatos de los jóvenes universitarios de acuerdo a las adscripciones y las filiaciones que estos manifestaban sobre la nación propia y que, de alguna manera, indicaron los términos de su identificación nacional. En este punto se pueden destacar cuatro importantes hallazgos:

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes expresan una fuerte *identificación con el territorio regional*, destacando principalmente sus aspectos geográficos, musicales y estéticos. La pertenencia a la nación propia pasa, en este caso, por palabras de exaltación hacia la belleza del paisaje y hacia las riquezas naturales, aspectos que se mencionan como sello distintivo respecto a otras naciones. En el marco de estas valoraciones lo regional también está teñido de tradiciones, esto es, de comidas, artes y otras prácticas culturales supuestamente legendarias. Las alusiones al territorio se hacen en función del sentido cultural que encarna, por las relaciones sociales que convoca. Lo territorial tiene significancia por lo que representa.

Esta alta valoración de lo regional, a la vez que da contenido a la identificación nacional, en tanto lugar de los afectos, termina estableciendo una distancia que folcloriza sus prácticas y esencializa su condición. La cultura aquí es entendida como

esas costumbres asépticas e incontaminadas que es menester conservar y perpetuar tal cual se dieron. La identificación con lo local, insuficiente para algunos teóricos para hablar de identidad nacional (Smith, 1997), se corresponde con diferentes estrategias de etiquetamiento regional facturadas desde el poder (Appiah, 2007; Bolívar, 2006).

En segundo lugar, la *identificación con grupos cercanos* se vio, en el marco del presente trabajo, como parte de la impronta del *nosotros* nación, referida fundamentalmente a la familia, los pares y los amigos, de acuerdo a las narrativas expuestas por los estudiantes. La identificación nacional circuló, en esta ocasión, por referentes de significancia afectiva no hacia lugares o hacia proyectos genéricos, sino hacia personas conocidas y concretas. Esta clase de vínculo, según Uribe (2001), se corresponde con la formación de la cultura política nacional, restringida a identidades colectivas simples debido a la fuerte polarización y fragmentación de la sociedad. De alguna manera se compensa el vacío del *nosotros* nacional con fidelidades hacia las personas de los pequeños espacios de interacción cotidiana.

Estas adscripciones con los círculos domésticos posiblemente hablan de la debilidad del Estado para administrar la identidad (Chihu, 2002) en la medida que no alcanza a crear un vínculo que trascienda las fronteras de lo privado. También se pone en evidencia una reorientación de la política que empuja hacia un encapsulamiento de los sujetos contemporáneos en la esfera íntima (Sennet, 1978). Estas lealtades privadas remiten a la dificultad para desplegar una comprensión política de lo nacional, al acentuar en lo doméstico, y también de una importante marca subjetiva centrada exclusivamente en lo inmediato, lo cercano, que provoca la ausencia de Estado (Lewkowicz, 2004).

Como tercer punto, otra cara de la identidad nacional se vivió como *identificación con los proyectos colectivos*, en dos sentidos: por un lado, como vínculo con programas de transformación social y de simpatía hacia militancias políticas y, por

otro, como denuncia hacia la legendaria violencia que padece Colombia, en tanto situación moral no deseada (Taylor 2006). Esta tendencia, mucho más visible en las narrativas visuales que en las entrevistas a profundidad, es expresada como ilusión y como compromiso personal, en algunos casos como idealización de las clases populares, como rechazo a la violencia institucionalizada y como añoranza de paz, democracia y justicia social.

La presencia de este imaginario social evidencia que no existe una concepción unificada sobre la identificación con la nación propia, y que, como en toda representación política y cultural, existe una disputa entre distintos grupos y sectores sociales por imponer significados. El vínculo con proyectos colectivos, que algunos jóvenes manifiestan, cristaliza un rechazo a discursos hegemónicos que propenden por filiaciones no conflictivas con el orden establecido, a la vez que hace explícita la imbricación entre identidad y política.

Aunque toda invocación a la identificación nacional es de naturaleza política, este tipo de adscripción la reveló con mayor claridad, ya que se hicieron públicas las adscripciones ético-políticas de los participantes y fueron evidentes sus articulaciones a los ordenes sociales deseados (Lechner, 2002). Aquí no se discute la idea de nación, más bien se propone su estructuración a partir de un proyecto alternativo del que los sujetos, por lo menos parte de los estudiantes participantes, se sienten protagonistas.

En la segunda parte del capítulo, dedicada a los *estereotipos de nación*, que buscaba recabar sobre la pregunta por lo que significa Colombia y la colombianidad para los jóvenes, se identificaron, básicamente, tres imaginarios:

La cultura que nos une fue el primero. Aquí se asume que Colombia es una enorme cantera de riqueza cultural y diversidad que debe ser conservada y transmitida. Lo rural tuvo preminencia, de manera que la nación se presentó como una sumatoria de

partes que deben mantenerse auténticas. La cultura es el término recurrente en esta tendencia y es invocada con diferentes acepciones, aunque predomina la comprensión de ésta como confluencia de lo diverso y la conjunción de la diferencia. La belleza del paisaje o la riqueza de las costumbres (que también emergió en la *identificación con el territorio regional*) es destacada aquí en función de variedad, expresividad y multiplicidad. Tanto la cultura ancestral o la contemporánea son así altamente valoradas como indicios de *lo colombiano* gracias a su pluralidad y colorido, de manera que cualquier intento de unificación o de desconocimiento de sus particularidades constituye una afrenta a lo *nuestro*.

Esta noción de nación, impulsada fundamentalmente por los medios de comunicación (García Canclini, 1995) y el turismo, corresponde con el estereotipo que incorpora que *somos*, al tiempo, tradición y expresión artística, en otras palabras, apego al pasado e innovación; conservadurismo y creatividad, sin que ello represente una contradicción. La idealización de lo diverso, oficia así como mito fundacional (Urrego, 1998) que da sentido a lo que supuestamente es propio, y de paso reemplaza el vínculo que no provoca la institucionalidad, es decir, al igual que en otros apartados, la distancia con el Estado es nivelada por muchos jóvenes como amarre a una nación multicultural y variopinta.

Este estereotipo, facturado en buena parte desde el poder (Pugas, 2008), opera adicionalmente como un *régimen de colombianidad* (Castro-Gómez & Restrepo, 2008) cuya producción discursiva no solo ha procurado la unificación de lo colombiano en torno a ciertos esquemas sino, a la vez, ha revitalizado las identidades colectivas asentadas en lo racial, lo cultural y lo étnico. Sin embargo, en esta sacralización de lo diverso, no es clara la presencia del nosotros como actor colectivo (Lechner, 2002) que dé fuerzas para la comprensión política de la realidad y para su eventual transformación.

El segundo imaginario social resaltado en la presente indagación, titulado *Colombia es pasión*, está en sintonía con el anterior, pues también tiene eco en las campañas mediáticas y es usado como estrategia de legitimación política por parte del Estado, pero ahora pone el acento en el supuesto talante aguerrido y extrovertido del colombiano, destaca el deporte y la fuerza de resiliencia de los sectores marginados, cuya capacidad de superación aparentemente no tiene límites.

Para algunos estudiantes lo colombiano se resuelve en la alegría, la recursividad y la fortaleza para sobrellevar la vida. Esta es su impronta distintiva. Este imaginario, de amplia difusión a lo largo y ancho de la nación, es reforzado en refranes, chistes y canciones, y encuentra actualmente en el deporte, particularmente en el fútbol, una forma de revitalizarse por cuenta del enfrentamiento simbólico que representa y la expresividad regional que alcanza (Dávila & Londoño, 2003). El colombiano, dotado de nacimiento de un genio especial y de la capacidad para reponerse a cualquier desgracia, es así caracterizado en la vida cotidiana o en el juego, para destacarse en cualquier contexto por su humildad, tenacidad y esfuerzo.

Finalmente, un grupo de estudiantes consideró que lo característico de Colombia tiene que ver con sus aspectos negativos, por ello el título de *las carencias e infamias que nos marcan*, que, como se analizó, busca asociar la nación a sus múltiples problemas, especialmente a la violencia, aspecto que, para algunos autores, es la impronta de la identidad nacional (Melo, 1989; Patiño, 2005; Perea, 2009). La pobreza, la injusticia, la corrupción y la barbarie son términos recurrentes, mencionados por estos jóvenes, que remiten a un sino trágico que define a la nación propia. Las responsabilidades no son claras ni comunes, los actores son múltiples e históricos, aunque resaltan el Estado y la Iglesia. En sus relatos se impone la decepción, la desilusión y el escepticismo. Hay una brecha entre la nación vivida y la nación contada pues es evidente el desencanto entre aquello que aprendieron y aquello experimentan hoy de ella. La violencia copa el nosotros nacional.

La violencia resalta como impronta de la colombianidad en una generación que la ha tenido como telón de fondo de su proceso de socialización, sin embargo, se opaca la posibilidad manifiesta en los participantes de leer estos déficits en clave de protagonismo político, pues algunas críticas parecen denuncias desesperanzadas que redundan en pasividad y conformismo.

Capítulo 5.

LA NACIÓN EN LA ESCUELA: AFECTOS, TENSIONES Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA

Peste y plaga de la patria es la juventud ociosa, petulante, que alterna entre el café, la mesa y el teatro, que lee lo que no le instruye, que venera y desprecia por moda y adopta la opinión del periódico que lee. Para que el joven merezca el calificativo de educado debe ser atento, respetuoso con todas las personas mayores en dignidad (Duarte [1942] citado por Herrera, Pinilla y Suaza, 2003).

En el capítulo anterior se observaron, en detalle, las características de los imaginarios de identificación nacional en jóvenes universitarios, particularmente en dos vertientes: puntualizando, por un lado, las adscripciones y pertenencias evocadas, a propósito de la pregunta por los vínculos con la nación propia, aquí se destacaron la identificación con el territorio regional, con proyectos colectivos de tinte político y con grupos afectivos cercanos a los mismos estudiantes. La otra vertiente ubicada tuvo que ver con los estereotipos de nación, entre ellos se destacaron la idea que exalta las bondades y tenacidad del colombiano, las múltiples expresiones culturales que nos unen y el señalamiento de las profundas carencias que nos marcan. En este capítulo la atención estará puesta en la escuela y en su relación con la identidad nacional. Esto es, de qué manera la escuela o, mejor sería decir, el *registro escolar*⁴⁶

⁴⁶ Para efectos de esta investigación, dada su pretensión de indagar por las relaciones entre identidad nacional y escuela en el tiempo presente, es importante tomar como referencia el concepto de *registro escolar* (Kriger, 2010), categoría analítica que permite identificar elementos ideológicos y culturales, en principio, de uso escolar, pero igualmente asimilados, de manera amplia, por la sociedad en sus

(Kriger, 2010; Carretero, 2007, entre otros) contribuye a configurar y re-editar formas particulares de identificación con la nación propia.

Durante el siglo XIX y la mayor parte del siglo XX, para los países latinoamericanos fue determinante el rol de la escuela en la configuración de la identidad nacional (Romero, 2004; Lewkowicz, 2005; Carretero, 2007; Bertoni, 2001; Rojas, 2008; Finocchio, 1993; Tenti, 2007; Ruiz, 2011). En el marco de las nacientes naciones, en este período, los Estados-nación utilizaron los sistemas educativos para forjar en los ciudadanos en ciernes los sentimientos, las actitudes y los comportamientos necesarios para su perpetuación y fortalecimiento. La celebración de las efemérides, las izadas de bandera, la entonación de himnos, los desfiles cívico-militares y las “bandas de guerra” escolares fueron algunos de los dispositivos más utilizados para inculcar en los niños una especial devoción hacia la patria (Kriger, 2010; Carretero y Kriger, 2004; Kriger y Carretero, 2006). Estos ritos, creados primero para la milicia y adaptados luego para la escuela, permearon gradualmente las otras esferas de lo social como eficiente mecanismo pedagógico del Estado, pues en el proceso de construcción de las naciones las clases en el poder convirtieron su propia noción de nación en un ideal, en un valor supremo y se preocuparon por que la totalidad de la población así lo viera. La escuela prestó un leal y eficiente servicio al respecto.

El proceso de adquisición de un sentido de pertenencia de los ciudadanos hacia las naciones no fue un hecho natural, más bien fue posible gracias a su reiterada y sistemática participación en rituales y prácticas simbólicas, lo que Hobsbawm y Ragner (1983), en su momento, denominaron *la invención de la tradición*:

La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan

distintos ámbitos (museos, parques temáticos, medios de comunicación, actos protocolarios, entre otros), para reproducir y recrear, de diferente forma, idearios nacionalistas . Es clave entonces comprender que el registro escolar trasciende la escuela misma.

inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado (pág. 8).

La escuela contribuyó, desde sus prácticas pedagógicas y desde el *registro escolar*, a inventar una tradición nacionalista que la convirtió en uno de los escenarios favoritos para ritualizar la pertenencia a una comunidad que exigía una fuerte carga emocional.

Sin embargo, hoy se habla de crisis de la escuela, hoy ella replantea su lugar en la sociedad y su misión con las nuevas generaciones (Lewkowicz, 2004; Mejía, 2006; Meirieu, 2004). Esta institución, que nació con la modernidad al servicio del no menos moderno Estado-nación, es tensionada en estos tiempos por varias exigencias: responder a la vieja solicitud de conservar los rituales propios de la invención de la tradición; transmitir versiones didácticas de conocimientos científicos (Gimeno, 1999); ajustarse a las exigencias de la mundialización de la cultura, en el sentido de impartir saberes y generar capacidades proclives al cosmopolitismo y al universalismo; forjar las habilidades y competencias necesarias que los ciudadanos del contemporáneo mundo laboral y político requieren (Apple, 2002); y dar respuesta a la crisis social de los sectores marginales de la sociedad, reteniendo la mayor cantidad de población durante el mayor tiempo posible, y en este sentido, solventar lo que otras instituciones del Estado no pueden o no quieren atender (Tenti, 2007). El ideal decimonónico de una escuela al servicio exclusivo de la patria –lealtad irrestricta- y de la fábrica –producción disciplinada- se desmorona. Para algunos teóricos, “en la actualidad pareciera que los objetivos centrales dirigidos a la formación de identidad y los dirigidos a la formación de conocimientos históricos se encuentran en creciente contradicción” (Carretero & Kriger, 2010, pág. 61). Contradicción no siempre fácil de resolver, y que para esta época, desde las voces de los estudiantes universitarios de primer y séptimo semestre participantes del presente

estudio, pareciera cristalizar en la toma de distancia de la concepción romántica que funde la actividad escolar al interés de la nación.

El presente capítulo busca dar respuesta a dos objetivos específicos: *identificar el papel de la educación y la escuela en la configuración de imaginarios sociales sobre nación e identidad nacional en jóvenes universitarios*, por un lado, y por otro *identificar los imaginarios de nación que tienen los jóvenes universitarios a partir de su comprensión de la historia reciente*. Estos objetivos quiere horadar en la forma como se articulan los pensamientos y las reflexiones referidas a los sentimientos de la nación propia respecto a las prácticas, memorias y proyecciones escolares, en el cuerpo de jóvenes que no hace mucho terminaron la educación básica y que empiezan o están por terminar la educación universitaria.

En aras de establecer precisiones conceptuales es importante acotar qué se entiende por escuela y educación. De acuerdo con Vasco, Martínez y Vasco (2008), la escuela trata de un tipo de institución social, bien sea estatal, pública o privada, laica o confesional encargada de la formación e instrucción formal. La educación, por su parte, se entiende como el proceso deliberado de formación de un saber específico, proceso dirigido, diseñado y, en parte, implementado por el Estado.

Entendemos la educación como una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia, pero que... solo adviene por una institucionalización específica de esas prácticas sociales que ocurre hacia el siglo XVII en el centro de Europa alrededor de la escuela pública y que se ha ido extendiendo a todos los países del planeta (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, pág. 110).

Pese a que esta acepción marca distancia con la idea que asume la educación como un proceso general y abstracto concomitante a la sociedad o presente aleatoriamente en

las prácticas de socialización que suceden en todos los ámbitos de la realidad, se reconoce que es evidente que el sujeto retoma aprendizajes a lo largo de sus experiencias vitales, en su contacto cotidiano con la sociedad, de tal suerte que la educación aunque es propia de la escuela, también sucede en otros contextos, espacios, instancias. Afirmar la especificidad de la escuela no implica negar la posibilidad de que los individuos generen aprendizajes en otros escenarios sociales o por otras fuentes. Adicionalmente, ateniéndonos a la noción dada de *registro escolar*, también conviene anotar que algunas instancias sociales re-producen y re-crean el discurso escolar bajo distintas modalidades e intereses, para el caso, en función de transmitir ciertos imaginarios respecto a lo que debe ser la identidad nacional⁴⁷.

Las preguntas que ayudaron a explicar el contenido del presente capítulo fueron: ¿qué importancia tiene la escuela en la configuración de identidad nacional en la actualidad?, ¿qué elementos de las experiencias escolares valoran los estudiantes universitarios frente a la concepción que tienen de identidad nacional?, y ¿qué rol debería jugar la escuela respecto a la identidad nacional? Es importante aclarar que este grupo de preguntas no estaba completamente definido de antemano, ellas fueron precisándose en el proceso mismo de la investigación, al profundizar en las respuestas y relatos de los actores del estudio y al momento mismo de organizar la información.

Los datos recopilados permitieron organizar el desarrollo de este objetivo en una línea temporal que se divide en tres partes: *la nación en la escuela que se recuerda*; *la nación en la escuela que se proyecta*; y *la enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela*. En la primera se agrupan los relatos de los estudiantes referidos a sus memorias sobre la forma como vivieron la identidad nacional en la escuela. En

⁴⁷ En Colombia existe una arraigada práctica que no está estipulada en ninguna normativa: es casi obligatorio que en la inauguración de actos protocolarios de índole académico, civil o deportivo se escuche y se cante el himno nacional a manera de introducción o apertura de los eventos. Adicionalmente, durante y después del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) se volvió usual que en estos actos tal rito sea acompañado con el gesto, igualmente solemne, de la mano derecha en el corazón.

este grupo resaltan dos aspectos de estas experiencias escolares: *la nación en la escuela que no se quiere* (que recuerda una educación tradicional, acrítica e inculcadora de sentimientos nacionalistas) y *la nación en la escuela que se valora* (que se distancia de los discursos oficiales). Por otro lado, la segunda referencia al tiempo, *la nación en la escuela que se proyecta*, da cuenta de relatos y testimonios que posicionan a los estudiantes frente a la idea del rol deseado de la escuela respecto a la identidad nacional y la constitución de sujetos. De este acápite se desprenden dos aspectos: *la nación en la escuela para el compromiso social* (que reivindica la conciencia crítica y la enseñanza de la “verdadera historia”, casi siempre de corte alternativo frente a los contenidos tradicionales y hegemónicos) y *la nación en la escuela para la conciencia planetaria* (que propende por el cuidado de la humanidad y de la naturaleza). La tercera parte, *la enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela*, profundiza en los principales contenidos que quisieran transmitir los jóvenes a propósito de su futura labor como docentes.

Las estrategias de producción de información usadas para el desarrollo de esta parte del estudio fueron varias: entrevistas a profundidad y grupos focales para las dos primeras categorías y producción de texto para la última. Sobre las primeras, se realizaron 17 entrevistas en profundidad (8 a estudiantes de primer semestre y 9 a estudiantes de séptimo semestre) y 2 grupos focales (1 para primer semestre y 1 para séptimo). En cada grupo focal participaron 5 estudiantes. Las preguntas orientadoras de los grupos focales, su estructura, énfasis y número dependieron de los matices y tendencias presentados durante las entrevistas, aunque siempre se trató de conservar el mismo eje temático de indagación para los dos grupos. Respecto a la producción escrita, ello se ampliará al momento de presentar en detalle los resultados.

5.1. La nación en la escuela que se recuerda

Las narraciones que el sujeto hace sobre su vida son posibles gracias a que recuerda, a que hace memoria. Así, “las narraciones que hacemos de nuestra vida son posibles gracias a que recordamos; a su vez, en las narraciones que vamos configurando se reinterpretan las vivencias que se han sedimentado en la memoria” (Ruiz & Prada, 2012, pág. 61). La memoria es la mediación con el pasado, atravesada por el tiempo, con sus recuerdos y sus olvidos. La memoria nos constituye como seres humanos y representa un ingrediente fundamental de los procesos de identificación social y política. Tanto en lo social como en lo personal, somos, en buena medida, lo que recordamos de lo que somos. No en vano se vienen adelantando en las últimas décadas importantes *luchas por la memoria* (Jiménez & Guerra, 2009; Carretero, 2007), pujas por establecer versiones legítimas de acontecimientos polémicos y conflictivos de los pasados recientes nacionales, pues es evidente que los intereses y conflictos del hoy condicionan, en parte, las lecturas que se hacen sobre el pasado. Al decir de Herrera y Ramírez (2009) “la memoria se constituye en una mediación que permite la estructuración de esquemas, patrones mentales y hábitos ligados a las significaciones culturales de los grupos de los cuales hacen parte los individuos, contribuyendo a la constitución de identidades” (pág. 28). En este sentido, las memorias escolares, o mejor, la nación en los recuerdos de la escuela de estudiantes universitarios presenta varias aristas en las que confluyen distintos proyectos en pugna, es decir, hablar de lo que han sido las experiencias escolares es poner sobre la mesa concepciones de mundo y de ser humano cuyo análisis requiere establecer relaciones con las versiones y los contextos que las han configurado. La nación en escuela que se recuerda no solo es leída desde opciones presentes, sino que es claramente valorada desde lo que se cree *debe* ser la sociedad, la escuela misma y, para el caso de la presente indagación, la nación en relación con la enseñanza de las ciencias sociales (campo en el que se forman los estudiantes participantes). También se trata de darle contenido al cruce entre la historia escolar recordada y la historia

personal vivida (Ruiz, 2011), aspecto en el que las pretensiones escolares son confrontadas con juicios de los mismos jóvenes en la distancia, ya que “la utilidad simbólica y práctica que los estudiantes le atribuyen a la historia aprendida en la escuela depende no solo de lo declarado en el presente, en sus relatos, sino también de la conciencia de lo que pueden hacer o no con ello en el futuro” (pág. 204). En este punto, como se verá, irrumpe una clave de lectura que distingue entre una *nación* aprendida y un *Estado* vivido.

Estas voces con deliberaciones y decisiones que se introducen en el deber ser remiten al concepto de moral⁴⁸, más concretamente a la connotación moral dada a las narrativas, aspecto que combina de forma compleja elementos ideológicos, afectivos, valorativos y ficcionales (Ruiz, 2011). Los testimonios de los jóvenes participantes del presente estudio evidencian esta inclinación ya que sus testimonios están cargados de juicios hacia lo que vivenciaron, o mejor, hacia lo que recuerdan de lo que vivieron.

A continuación se presenta un cuadro general que permite ubicar las tendencias generales de los testimonios de los actores del estudio, en relación con *la nación en escuela que se recuerda*.

	Relatos orales (Total 17) Fuente: Entrevistas en profundidad	
	Frecuencia	Porcentaje
La nación en la escuela que no se quiere	13	76%
La nación en la escuela que se valora	4	24%

Tabla 3. Tendencias sobre la nación en la escuela que se recuerda

⁴⁸ Según Charles Taylor (1989) la moral trata de las cuestiones acerca de qué es una vida plena, qué vida merece ser vivida “o qué clase de vida satisfará mejor la promesa implícita en mis particulares talentos, o la demandas que alguien pudiera hacer con respecto a mis cualidades, o qué es lo que constituye una vida rica y significativa a diferencia de una vida dedicada a cuestiones secundarias o a trivialidades” (pág. 29).

En relación con la nación en la escuela que se recuerda, tal y como lo indica la tabla, un porcentaje mayoritario asumió una perspectiva de distanciamiento de ciertos relatos de nación, y solo la cuarta parte de los actores enfatizó en aspectos a resaltar de dicha construcción. Estos porcentajes parecieran indicar la necesidad de asumir una perspectiva crítica sobre la escuela por parte de estudiantes de ciencias sociales, aunque como se verá, los relatos de unos y otros reivindican aspectos en común.

5.1.1. La nación en la escuela que no se quiere

Pese a las grandes y profundas transformaciones acaecidas en el siglo XX (Hobsbawm, 1994) y que en parte impactaron los sistemas educativos, buena parte de las memorias escolares que bordean la primera década del siglo XXI, materializada en las voces de los estudiantes que participaron en esta investigación, echan mano de situaciones y anécdotas que hablan de una enseñanza patrioter, nacionalista y defensora a ultranza de la iconografía republicana. Cabe señalar que la mayoría de jóvenes participantes en este estudio coincidieron en señalar, en sus referencias a la historia aprendida en la escuela, desde una perspectiva abiertamente crítica, la persistencia de una educación al servicio de intereses nacionalistas. Los siguientes tres testimonios ejemplifican lo dicho:

Manuel (7° semestre):

Por el lado del colegio, creo que fue muy relevante eso de lo patrio, porque la enseñanza de ciencias sociales era muy limitada. Entonces todos aprendimos de Simón Bolívar y aprendimos de ciertas fechas y aprendimos del territorio con sus ríos y sus montañas. Entonces aprender de gentilicios, de los de aquí qué son y los de allá qué son y todo eso. Pero esto es muy limitado, tan limitado que cuando se trataban de meter otros conceptos diferentes era muy difícil.

Julián (7° semestre):

Cuando escucho la palabra Colombia lo primero que se me viene a la cabeza es de una vez el mapita y el escudo [en tono despectivo]. Es una imagen que me queda del colegio. El mapa con la bandera ahí, como coloreado. La idea esa nación y de quererla, se fue diluyendo a medida que fui pasando la carrera y encontrando otros rollos, otros cuentos; como que el mundo es mucho más complejo que una sola nación. (...) La gente que ama la nación es ilusa, esa es la palabra que usaría, porque deben creer que aquí somos una nación o una unidad y a mí me resulta imposible pensarlo. Que la gente viva en la ilusión de que Colombia es una sola y de que todos vamos juntos, me parece equivocado totalmente.

Ángela (1^{er} semestre):

La visión de Colombia –tema que tal vez parezca simple– es demasiado confuso. La mayoría de ciudadanos se dejan llevar por su identidad nacional, lo cual hace que se pierda el valor de un país en la realidad, pues es muy simple caracterizarlo o describirlo según los criterios culturales que equivocadamente nos han enseñado durante nuestra vida escolar, tomando los símbolos patrios y ese ferviente nacionalismo, para estar orgullosos de una nación.

Aunque han sido abundantes las críticas de los teóricos a la enseñanza nacionalista, su presencia persiste, tal y como lo constata la crítica que hacen estos estudiantes de la historia que les enseñaron recientemente en la escuela. Aquí, estos retazos de recuerdos sobre experiencias escolares con celebraciones de efemérides, mención de próceres y simbolismo patrio (“Simón Bolívar”, “ciertas fechas”, “el mapa con la bandera”) no se refieren a un pasado lejano sino a una escuela vivida en tiempo reciente que prescinde de acontecimientos sociales complejos y que es excesivamente personalista y en esa medida heroizante, sacralizadora y teleológica. Estos jóvenes, que no superan los veinte años, rememoran sus experiencias recientes y hacen visible una escuela que consciente o inconscientemente busca provocar sentimientos de adhesión a la idea de un pasado nacional glorioso e incontestable. Así lo muestra el testimonio de Ángela en el sentido de indicar, casi denunciar, la relación entre la formación escolar y un ferviente nacionalismo, Julián al considerar ilusos a los que

aman la nación y Manuel al señalar lo limitado de sus aprendizajes patrios. Esta toma de distancia de los propios jóvenes de la perspectiva auto-celebratoria coincide con la postura de la mayoría de analistas sociales que recalcan el servicio que presta la escuela a la idea de un proyecto esencialista de nación (Pozo, 2000; Pérez, 2000; Kaufmann, 2006; Carretero y Voss 2004; Romero, 2004, Carretero, 2007; Kriger y Carretero, 2006; Ruiz, 2011).

Aunque parece reducirse, en la formalidad de los textos escolares, las pretensiones abiertamente nacionalistas⁴⁹, debido entre otras cosas a la pérdida del poder del Estado en la elaboración de manuales, en la formación y en la elección del profesorado (López Facal, 2000), y agregaríamos, en las adecuaciones de los sistemas públicos escolares a las demandas del mundo globalizado, los rezagos patrioterros funcionan implícita o explícitamente⁵⁰. En términos de este autor existe una desadecuación entre lo enseñado y lo vivido, ya que transitamos un tiempo en el que “buena parte de la enseñanza escolar perpetúa un *currículo residual* pensado en y para otros tiempos” (pág. 20). Este desajuste aflora en los testimonios de los jóvenes que dijeron vivir este tipo de formación (“fue muy relevante eso de lo patrio” dijo Manuel) aunque el currículo prescrito, los manuales escolares y los lineamientos curriculares nacionales no buscan abiertamente esas adscripciones.

⁴⁹ A manera de ejemplo, el libro de texto de amplia circulación en Colombia *Nuevo Identidades 7* de la editorial Norma (Cortés y otros, 2005), dedica pocas y desapegadas páginas al estudio de la nación, además maneja una noción ambigua y contradictoria de la misma al afirmar que “el Estado es posible en la medida en que consolida un grupo social cuyos individuos tienen sentido de integración y de pertenencia y una cultura común, es decir, una misma lengua, unas creencias y tradiciones comunes, factores que en conjunto conforman el concepto de Estado-nación” (pág. 218). Aunque no es objeto del presente estudio, cabe anotar que en las últimas décadas, los libros de texto colombianos, han privilegiado una extensa información enciclopédica y diacrónica en sus contenidos que enfatizan especialmente la historia y la geografía occidental. Para un mayor análisis de los estándares para la enseñanza de las ciencias sociales en el país véase Arias (2005).

⁵⁰ En un estudio, Ramírez (2002) señala la presencia de discursos abiertamente nacionalistas en libros de texto de educación básica venezolana en pleno siglo XXI, aunque moderados en contenidos xenofóbicos. Esta percepción se refuerza al oír los manuales escolares: en el texto para 4° de primaria se señala que “¿Y qué es la patria de venezolanos y venezolanas? Tú lo descubrirás al aplicarle el significado de la palabra patria, según el diccionario: “Es la nación propia de uno, con las cosas materiales y los sucesos pasados, presentes y futuros que cautivan el amor hacia el lugar donde hemos nacido”. Bonito eso del amor, ¿verdad?” (Bracho & León, 2013, pág. 152).

Cuando Julián afirma que “lo primero que se me viene a la cabeza es de una vez el mapita y el escudo” deja ver que la incorporación de símbolos patrios en la escuela ha sido naturalizada y las prácticas que corresponden a esta dinámica hacen parte de la cotidianidad escolar, que se mantiene y se reproduce, incluso por fuera de los contenidos curriculares, paradójicamente en los tiempos que corren de crisis del Estado-nación⁵¹. Para la gran mayoría de escuelas en el país las efemérides operan como una especie de articulador del calendario escolar, en el sentido de pautar los tiempos y organizar buena parte de las celebraciones y las fiestas importantes junto a las conmemoraciones religiosas⁵². Tomando distancia crítica de este tipo de rituales Manuel y Julián señalan:

Julián (7° semestre):

El famoso escudo de Colombia va desapareciendo a medida que se corrobora que lo que este símbolo patrio pretende representar es falso o simplemente mentira. Bien podría ser el himno nacional, la bandera, la orquídea, el sombrero vueltiao, el café y las demás cosas que enseñan en la escuela y que desaparecen poco a poco.

Manuel (7° semestre):

Cuando uno se da cuenta de esas construcciones, de dónde es que vienen, esa idea de lo nacional pues ¡miércoles!, o sea en esa idea de lo nacional han participado todos menos nosotros [...] Esa construcción ha sido más de elites [...] Incluso puedo decir

⁵¹ Diferentes autores han caracterizado la manera como los actuales Estados-nación se han reconfigurado al tenor de las dinámicas internacionales, bien desde una perspectiva social y cultural (Ortiz, 2004; Hobsbawm, 1994), desde la arquitectura de subjetividades contemporáneas (Bauman, 2001), o desde una lógica política que otorga protagonismo a entes multilaterales en desmedro de las posibilidades de maniobra de los dirigentes nacionales (Santos, 2005).

⁵² En Colombia, en los colegios, son de obligatorio cumplimiento las celebraciones del 20 de julio (día de la independencia), del 7 de agosto (Batalla de Boyacá) y el 12 de octubre (día de la raza). Además, dependiendo de la orientación del colegio o de la voluntad de las directivas, se pueden conmemorar algunas fiestas religiosas en junio (*Corpus Christi* y Sagrado Corazón), en julio (San Pedro y San Pablo), en agosto (asunción del virgen) y eventualmente en diciembre (inmaculada concepción). “La conmemoración patria del 20 de julio que se celebrará en todos los establecimientos educativos de la ciudad, el último día hábil anterior a tal fecha, con actividades culturales programadas por las directivas de los planteles y la participación de la comunidad educativa. [...] Las demás fiestas patrias se celebrarán de conformidad con lo que las directivas del establecimiento organicen para tal efecto.” (Comunicado de la Secretaría de Educación de Medellín para el calendario lectivo 2013). Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-315163.html> (Consultado 14-02-2013).

que esa idea de los simbolismos que hay [...] uno se pone nada más a escuchar el himno y dice: “¿qué es esta mierda?” y uno cantándolo en el colegio [...] gracias a él tanto tiempo uno así, que el himno, que la bandera. Entonces uno dice: “bueno, ¿quién hizo el himno?, ¿cómo se hizo la bandera?, ¿por qué la cumbia se muestra como algo de todos?”. Sí, esos simbolismos que se dan para mostrar una idea de todos.

Nótese que estos jóvenes no aceptan, no comparten las memorias de una escuela patriótica –promotora del respeto de los emblemas y los símbolos patrios más tradicionales– o, si se quiere, patriotería –esencialista, sacralizadora de dichos emblemas–, la apelación a la nación no genera en ellos un sentido de adhesión, esto se puede ver mediante narrativas que indican la decadencia, el desvanecimiento de elementos identitarios que vinculan la sociedad nacional y la escuela: “lo que va desapareciendo”, lo que “es falso y más de las elites”. Ambos jóvenes dan cuenta de proyectos ilegítimos, en los que no se sienten incluidos, en los que “han participado todos menos nosotros”. Estos relatos ponen de manifiesto la existencia de prácticas escolares rutinizadas que enlazan idearios nacionalistas, pero que adicionalmente permiten reconocer el uso político que perseguían, por eso Manuel culpabiliza al colegio: “gracias a él tanto tiempo uno así”.

El desconcierto, la perplejidad y el darse cuenta del engaño (“¿qué es esta mierda?”) patentizan la presencia del *currículo residual*, currículo no prescrito pero vivido, que quizá habla de una escuela cuyo horizonte y razón de ser no son claros, o de la añoranza en las directivas educativas de una identidad colectiva que ya resulta difícil reconocer, o de la búsqueda en las elites de un *nosotros* en medio de unas instituciones desfondadas o ausentes, o un poco de todo ello. “Entonces –dice Ignacio Lewkowicz– no estamos en la ruina de las instituciones, en la crisis de las instituciones, sino en el agotamiento de su condición estatal metainstitucional” (Lewkowicz, 2004, pág. 175). Agrietamiento que coincide, según algunos autores, con la puesta al día del tema mismo de la identidad: “hablamos de identidad debido al

desmoronamiento de esas instituciones que (...) constituyeron durante muchos años las premisas sobre las que se construyó la sociedad moderna” (Vecchi, 2010, pág. 19). Es decir, si hoy nos interroga el tema de la identidad nacional y son posibles preguntas como “¿quién hizo el himno?, ¿cómo se hizo la bandera?, ¿por qué la cumbia se muestra como algo de todos?”, es porque el lugar de las instituciones y del Estado no es el mismo, porque ya no configuran las identidades que hace unas décadas no admitían mayores cuestionamientos o sospechas.

Hemos afirmado, hasta ahora y según la visión de estos jóvenes, que el discurso nacionalista sobrevive en la escuela contemporánea de múltiples y variadas formas, pero, por otro lado, como también se alcanzó a notar en los testimonios, esta pervivencia de los esfuerzos por generar identidad nacional no llega a ser exitosa, estos elementos no son recordados por los jóvenes con ilusión ni alegría, y muchos menos lo consideran una tarea pendiente, por realizar. Más bien es evidente una mirada reticente hacia esa escuela promotora de sentimientos nacionalistas. Esta tendencia está presente en la gran mayoría de estudiantes entrevistados. Veamos algunos testimonios relevantes, al respecto:

Alejandra (1^{er} semestre):

La realidad hace que uno pierda el encanto por lo que es Colombia, que le pintan a uno un paisaje desde que está en el colegio. ¡Ahh! es que Colombia tiene montañas y climas diferentes [...] y muchos paisajes. Eso no [...] Le pintan una visión muy fantástica de lo que es Colombia, entonces, uno después se enfrenta con otra realidad.

Brayan (1^{er} semestre):

La escuela sirve para eso. Uno para qué necesita saberse el himno, creo que lo escribió Rafael Núñez, conservador, y la gente ni sabe qué significa el himno. Por ejemplo, a mí me da pereza buscar en el diccionario qué significa inmarcesible júbilo inmortal, lo de la bandera, lo de la plata, el amarillo, azul y rojo, una

explicación tan pendeja que al final ni se sabe por qué le pusieron esos colores. Bobadas. ¿Para qué aprenderse todo ese tipo de cosas? Es más, como cultura general, pero no nos afecta en mucho. Uno sentirse representado por el color de una camiseta, por el color de una bandera, por el himno, son bobadas no más.

Alejandra (1^{er} semestre):

Yo pienso que es importante enseñar lo real, no lo fantasioso como a muchos nos pasó. Que Colombia es un país hermoso y tiene no sé cuántas especies de pájaros y todo eso [...] y uno era feliz y dichoso, pero no es la realidad. Nos enseñan eso pero no hay ni la mitad de lo que era.

Jonathan (7^o semestre):

En el colegio a uno le habían dicho lo mismo de siempre: el himno es el segundo más bonito y la bandera, pero cuando uno llega a la Universidad uno se entera de muchas cosas, que el escudo está mal diseñado porque hay muchas cosas que ya no están, que lo que simbolizaba en ese tiempo ya no existe, que la bandera tenía cierto significados pero no [...] Con el himno es igual que rezar, uno no sabe ni qué está diciendo. Es como un adoctrinamiento.

Frases como la de Brayan: “¿para qué aprenderse todo eso tipo de cosas?” o “no es la realidad” de Alejandra, confirman esta distancia explícita que marcan estos jóvenes con la representación tradicional de la nación. Probablemente esta presencia abiertamente impugnada de los ideales románticos y nacionalistas es síntoma de la tensión que configura los discursos y las prácticas escolares, que no es monolítica y que está abierta a otras corrientes y a fisuras que filtran otras voces; pero también es síntoma de la asimilación crítica que los estudiantes hacen de lo que reciben de su educación, en la que los trazos de su identidad nacional presente no son reflejo mecánico de su pasado inmediato, sino que depende de las herramientas culturales que tienen y van adquiriendo para leer estas experiencias, además, de la forma como han construido sus opciones ético-políticas, las lecciones de estas experiencias se

desarrollan o se eliminan. Se comprende, así, que la identidad no es un estado o un ejercicio estático, sino que es dinámica y fluctuante. Por ello Alejandra dice: “uno después se enfrenta con otra realidad”, haciendo alusión a la modificación de su percepción del entorno y la distancia que guarda respecto a la valoración de lo recibido en la escuela. Diferencia de percepción que es expresada con frases como “son cosas que ya no están”, que “ya no existen” al decir de Jonathan. Cosas que tal vez aún existen, que todavía están, pero que ahora no hacen parte de la cosmovisión y de los referentes valorativos presentes de quien los señala. Adicionalmente, es posible observar que no deja de notarse cierta nostalgia (“cosas que ya no están”, “no hay ni la mitad de lo que era”), de añoranza por aquello que se tuvo y ya no es, es decir, se insinúa la idea de una nación que se ha ido escapando de las manos o de la que los han ido apartando unas elites egoístas.

En relación con otros estudios, la presencia (impugnada) de los discursos nacionalistas, encontrada en esta parte del trabajo, coincide parcialmente con lo hallado en otros contextos. En un estudio reciente (Kriger & Carretero, 2010) se pregunta a jóvenes argentinos por la independencia de su nación y se encuentra que existe un carácter ambivalente en sus relatos, pues al lado de versiones politizadas que posicionan a los jóvenes como posibles protagonistas del futuro de la nación, también se dan viejos sesgos que comunican sobre una interpretación cuasi mítica de la misma, bloqueando así lecturas históricas complejas y posibles intervenciones en el tiempo presente. En otra investigación empírica, Kriger (2011) indaga a estudiantes universitarios sobre la relación entre el territorio, la nación y la globalización y encuentra que para estos jóvenes la nación encarna un destino ineluctable, en concreto, relacionada con una noción esencialista del territorio que cierra la oportunidad de establecer vínculos causales, así que “la presencia o la falta de sentimiento de pertenencia se vuelven más determinantes que los hechos históricos y sociales. Lo motivacional se impone sobre lo actitudinal, se habilita el sentimiento pero se coarta la comprensión-acción” (pág. 16). Así las cosas, se viene dando cierta

conciencia, en muchos jóvenes, respecto a la necesidad de abordar lecturas alternativas del pasado nacional, y en esa medida, no es posible hoy afirmar que la identificación nacional obedezca plenamente a unos patrones que unan los discursos hegemónicos del destino de la nación a los proyectos individuales que ciudadanos encarnan, más bien, se dan apropiaciones complejas, dependiendo de los sujetos, de los contextos y de las generaciones, incluso se dan asimilaciones contradictorias, pues el mencionado rechazo a una identidad nacional patrioter y decimonónica no siempre habilita posibilidades de intervención en el presente (como en los estudios mencionados) o si lo hace, la fuerza de las deliberaciones es más voluntarista y moralizadora, que histórica y política (como en el presente estudio).

En síntesis, *la nación en la escuela que no se quiere*, leída en clave de identificación nacional, expresa un conjunto de discursos que informan sobre la pervivencia de una enseñanza escolar nacionalista pegada a símbolos, héroes y efemérides, sin embargo, esta experiencia, mirada con la distancia de los años, es reprobada por los jóvenes cuyas adscripciones privilegan, como se observó en el capítulo anterior, variados matices que no pasan por aquella dimensión esencialista y patrioter que la escuela intentó insuflar. Empero, otras voces también dieron cuenta de experiencias escolares que no solo fueron recordadas con agrado, sino que, según los testimoniantes, se dieron mediante aperturas ideológicas y vínculos con la nación propia a partir de problemas sociales contemporáneos. Idea que se hace parte del siguiente acápite.

5.1.2. La nación en la escuela que se valora

En el presente acápite se agrupan las narrativas que ponen el acento en las experiencias de formación valoradas en términos positivos y cuyas huellas son consideradas determinantes para las opciones actuales de los jóvenes, según su propia versión. Si bien, en términos cuantitativos dichas experiencias representan la minoría respecto a todo el grupo de actores del estudio, su significancia en términos

conceptuales es clave en tanto revela la existencia de prácticas escolares distantes de las versiones nacionalistas del ítem anterior.

Aquí son evocadas por los jóvenes, en su pasado escolar, la invitación a reflexionar, a generar espacios de discusión y la alusión a los ejemplos de cuestionamiento social sobre la realidad nacional. Esta escuela vivida que promovió un tipo de pensamiento reflexivo, pone en evidencia el giro de finales del siglo pasado respecto a la función de la enseñanza del conocimiento social e histórico. Viraje explicado por Carretero y Kriger (2004) como la nada tranquila transición de un momento nacional a uno posnacional, en que la escuela “debe reposicionarse y encontrar nuevas funciones y sentidos, o de lo contrario correr el riesgo de perder sentido histórico y legitimidad” (pág. 88). Estos relatos ilustran una escuela que no está a la diestra del proyecto nacionalista, que más bien hacen parte de una corriente que brega por romper con los ideales románticos. El recurso que permitió este acercamiento fue la pregunta por un sentido legítimo de nación, mediado por las personas y las situaciones de la escuela vivida, que fueran destacables por marcar opciones y valoraciones presentes. Revisemos algunos fragmentos de relatos en esta línea:

Jennifer (1^{er} semestre):

[Recuerdo] una profesora del colegio de donde yo salí, se llama Giselle M. Ella tiene este sentido que a mí tanto me gusta, ese sentido de querer luchar, de querer mostrarle a los jóvenes la historia, mostrarle su contexto, mostrarle los errores, mostrarle los aciertos respecto a los gobiernos y ese tipo de cosas, para que ellos se den cuenta a qué pertenecen y de qué forma pueden aportar a eso. Se me hace que es una colombiana que me gusta.

Jonathan (7^o semestre):

A mí sí me han marcado los profesores, de hecho, creo que por eso soy de los únicos que en la familia han tratado de estudiar por su parte. En bachillerato me marcó el profesor de sociales porque era el de: “piensen, piensen mal o piensen bien pero

piensen”, el tipo era atrás con el glosario: “ustedes manejan un lenguaje muy reducido, por eso ustedes no se saben expresar”. Era muy cansón con esas cosas de leer historia, muy disciplinar. El profesor de física era muy bueno porque inculcaba amor a la materia. El profesor de sociales era muy radical, criticaba los procesos de democracia o el día de la raza, y uno se quedaba con eso. Yo quiero irme por ese lado, yo quiero saber qué está pasando, yo quiero saber qué significa que yo vote, qué significa un representante estudiantil, un personero.

Rubén (7° semestre):

Desde los profesores con los que estoy en información académica diariamente, hasta las personas o los procesos en los que de alguna manera he participado, desde el colegio, que tuve la oportunidad de participar en diversos procesos del consejo estudiantil, de todo lo que fue el 2007. Acá en la universidad tengo cercanía con personas de distintas organizaciones estudiantiles, con personas valiosas de las cuales he aprendido y se aprende mutuamente. Pero sí en definitiva las personas marcan mucho en esa cuestión.

Estos testimonios dan cuenta de las personas que incidieron en su proceso formativo, sus prácticas y de las razones por las cuales fueron influenciados por ellos. Se nota que no están al mismo nivel, ni se refieren a los mismos asuntos que los testimonios anteriores. Esta orientación crítica no es revisada por los jóvenes, en lo fundamental, en función de establecer algunos contenidos específicos, sino que es rememorada con actitudes como la “invitación a pensar”, a “querer luchar”, a “criticar”. Las personas y situaciones “valiosas”, que “marcan” y que dejan “huella” también son invocadas desde las opciones presentes de los estudiantes, tal como dice Jonathan “yo quiero irme por ese lado”, o Jennifer “es una colombiana que me gusta”. En este punto se pueden observar la utilización de ciertas estrategias identitarias (Giménez, 2002), en las que, valiéndose de cierta capacidad plástica, la identidad aparece como medio para alcanzar un fin. Los jóvenes demuestran una identificación con aquello y aquellos que en su momento resaltaron lo que valoran hoy. “El concepto de estrategia indica también que los actores sociales disponen de cierto margen de maniobra, y que

en función de su apreciación de la situación utilizan de una manera estratégica sus recursos identitarios” (Giménez, 2002, pág. 47). Este recurso también explica las variaciones que pueden sufrir las identificaciones: ayer unas, hoy otras y probablemente mañana otras distintas, con otras personas que influyan y otros acontecimientos que ameritan lugar en la memoria.

El imaginario de una educación crítica que se resalta en este acápite, proclive a la enseñanza de las ciencias sociales (aunque no únicamente), no proviene necesariamente de experiencias alternativas (nótese que Jonathan también contó, en el punto anterior, que vivió una formación nacionalista). Dada la complejidad del sujeto las configuraciones subjetivas no son réplicas del pasado, también se pueden levantar como reacción a ellas. Algunos estudiantes expresan su intención de ser maestros diferentes a los que ellos tuvieron. Por ejemplo, Doniben hablando del desacuerdo con el estilo de sus docentes de colegio dice: “yo creo que como profesor trataría de hacer que eso fuera distinto”. No solo emerge el carácter interesado de las memorias, sino la dimensión re-creativa y dinámica que tienen las experiencias escolares en tanto forjadoras de identidades personales y sociales.

Algunos jóvenes explican sus desapegos actuales también desde su formación escolar, lo expresa Laura de la siguiente forma:

Laura (7° semestre):

He sido como muy atípica con esas cosas [de la identidad nacional], igual en el colegio como que no se nos inculcó esa identidad nacional, yo no viví los rituales de la izada de bandera, el día de la lengua, nosotros no vivimos ese tipo de actividades y creo que eso influye para que no tenga ni siquiera esa conciencia de las fechas patrias, sobre nuestros hombres heroicos, no tuve esa formación y creo que eso influyó; en la universidad, pues creo que también tuve conciencia de esas distancias y eso hizo que esas distancias sean como más percibidas, se puedan mostrar, sean como más evidentes.

“Esa formación” y “ese tipo de actividades” que no experimentó Laura se refieren a las enseñanzas de corte romántico que insuflaban el vínculo con la nación propia, y se cruzan de alguna manera con los profesores que recuerdan Rubén y Jonathan. Además, estos recuerdos no nacionalistas, reforzados por las dinámicas de la vida académica universitaria, no parecen dar cuenta del reemplazo de imaginarios de carácter disciplinar y cognitivo (Carretero, Rosa & González, 2006). Es decir, ninguno de los estudiantes de este último grupo, bien desde unos recuerdos que se valoran positivamente o bien desde una enseñanza indiferente al sesgo patrioter, ofrece una versión alternativa respecto a la nación. Se hace así patente la división que la reciente literatura ha construido entre historia enseñada, historia académica e historia cotidiana⁵³, sobre todo en el sentido que la no presencia de una historia escolar de corte romántico no necesariamente implica la presencia de una historia académica o científica en el aula, más bien, como se detallará más adelante, es ocupada por una suerte de voluntarismo político.

Hasta aquí se ha intentado profundizar en dos matices (nacionalista y problematizador) de las memorias escolares sobre identificación nacional, esbozados por los estudiantes participantes del presente trabajo. En adelante, se expone la clasificación de los relatos sobre la mirada que estos jóvenes hacen sobre la nación en la escuela que piensan para el futuro.

⁵³ “Si la historia escolar es la que vinculamos a los libros de texto y al currículum educativo, la cotidiana es el elemento de una memoria colectiva que se inscribe en la mente de los ciudadanos, y la académica (o historiografía) es la que cultivan los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo con la lógica disciplinaria de un saber instituido bajo condiciones sociales e institucionales específicas” (Carretero, Rosa y González, 2006, págs. 18-19).

5.2. La nación en la escuela que se proyecta

En el anterior numeral se profundizó en las imágenes de las experiencias escolares en la configuración de imaginarios sociales de identidad nacional. Observamos que existen claros recuerdos nacionalistas, pero también fue contundente el rechazo de los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales a este matrimonio consentido entre escuela y nación, adicionalmente, se observó que en esas memorias escolares también se perfilaron situaciones y personas que contribuyeron positivamente a marcar las opciones de los jóvenes. En este acápite el acento estará puesto en las respuestas que puntualizaron en el rol de la nación en la escuela del futuro, la que se quisiera y la que, según los participantes, debiera ser.

Al igual que en las anteriores categorizaciones, a continuación se presenta una tabla que simplemente quiere ubicar matices y tendencias generales.

	Relatos orales (Total 17) Fuente: Entrevistas en profundidad	
	Frecuencia	Porcentaje
La nación en la escuela para el compromiso social	13	76%
La nación en la escuela para la conciencia planetaria	4	24%

Tabla 4. Tendencias sobre la nación en la escuela que se proyecta

Los testimonios de los estudiantes, al momento de ser interpelados por la relación de la escuela y la identidad nacional, se remiten a un *deber ser*, a lo que según ellos se debería decir, hacer y enseñar en la escuela. De nuevo, la identificación nacional se convierte en una excusa temática para defender inclinaciones éticas y políticas respecto a una forma de educación y de escuela. Esta reivindicación de un tipo de enseñanza escolar revela un tinte moral al señalar una prescripción efectuada desde la militancia o simpatía organizativa de algunos de los estudiantes que participaron en

las entrevistas, aspecto que fue detallado en el capítulo anterior, concretamente en el apartado de identificación con proyectos colectivos.

La construcción de la imagen de lo deseable pone en tensión el manejo del tiempo, que se refiere a la proyección de un futuro que es posible desde los significados que ofrecen las figuras del pasado y del presente. “Un aspecto esencial de la educación es el ser ‘proyecto’, y esto señala la importancia de un cierto imaginario individual y colectivo que lo configure y le dé fuerza de proyección futura” (Gimeno, 1999, pág. 30). Como veremos, de acuerdo a las entrevistas desarrolladas, hablar del *deber ser* de la escuela y la sociedad es mencionar el futuro, el proyecto, el ideal de nación propia. En este énfasis aflora una insatisfacción con el presente y con el pasado, no para remarcar su desconocimiento, sino su modificación en pro de un orden deseado. La identificación nacional mencionada en este acápite pasa por el proyecto de escuela y de país soñado. En particular, en los relatos, sobresalen dos tendencias: la nación en la escuela para el compromiso social y la nación en la escuela para la conciencia planetaria. Veamos.

5.2.1. La nación en la escuela para el compromiso social

Los fragmentos de relatos aquí considerados develan un imaginario que propende por una identificación con la nación propia en función de educación y una escuela generadora de conciencia social y compromiso comunitario. Desde la educación formal o desde la no formal, con acento en determinados contenidos o con la activación de nuevas perspectivas de pensamiento, estos jóvenes desean, proyectan en la escuela un rol puntual hacia el futuro: generar compromiso con la sociedad de la que se hace parte. He aquí algunas partes de testimonios significativos ante la pregunta por el futuro deseado:

Jennifer (1er semestre):

Como estudiante, pues todavía no tengo mucho que aportar porque hasta ahora me estoy preparando, pero las cosas que quiero hacer como maestra, sí, quiero aportarle mucho al país, enseñarle la historia de este país en todas partes para que todos la conozcan y no solo mostrarlo del lado izquierda o derecha, sino que todos puedan distinguir entre ambos. El discernimiento lo hará cada cual [...] Espero en un par de años dar un aporte más fuerte.

Diana (1^{er} semestre):

Lo que le digo, yo sí quiero ser maestra y yo quiero motivar a mis estudiantes a que también generen ese cambio y que eso trascienda, que no se quede como ahí, que yo vine a la universidad y aprendí esto y ya, y que me dicen las cosas, sino que también cuando yo sea maestra incentivar a mis estudiantes a que hagan lo mismo, que piensen más allá de lo que les dicen, que no se queden con lo que ven, con lo que les dicen los noticieros sino que miren por qué es eso.

Gisell (1^{er} semestre):

Yo quiero ser profesora y ver niños desde pequeños que quieran salir adelante, y que no sean como tan ciegos, algo así, que no se crean todo lo que les dicen, que sean críticos.

Julián (7^o semestre):

[Yo enseñaría] un poco la historia del país, pero no de la manera tradicional, de generar amor a la patria, sino conocer por qué estamos así, qué problemas nos han hecho estar como estamos.

Jogser (7^o semestre):

Como futuro docente, me ubico como en hacerle ver al alumno desde cualquier estancia, ya sea desde la educación formal o desde la educación popular, mostrarle al estudiante lo que está bien y dejarle la capacidad de cuestionamiento y de preguntarse frente a lo que está haciendo: ¿qué está pasando? Yo como docente le puedo dar a ese alumno esa capacidad de decir “hey, yo puedo influir de cierta manera en forma crucial en el cambio de mi realidad y, por qué no, de mis pares”.

Ese sería el papel que yo me vería desempeñando en esa capacidad de crítica y de cuestionamiento de mi propia realidad y de mi entorno y como puedo cambiar en ello de alguna forma.

Testimonios de los estudiantes que participaron en esta pesquisa como “quiero aportarle al país”, “quiero motivar a mis estudiantes a que también generen ese cambio”, “mostrarle al estudiante lo que está bien y dejarle la capacidad de cuestionamiento” informan de una importante tendencia a la orientación eminentemente política que se le quiere imprimir a la enseñanza de lo social en la escuela. Menos preocupados por transmitir sentimientos patrios, determinado tipo de saber o de expresar una responsabilidad con el conocimiento, estos jóvenes estudiantes perciben la educación como un escenario de transformación social, que puede darse en la escuela o fuera de ella.

Esta tendencia coincide con una importante tradición teórica preocupada por entender el sentido de las ciencias sociales escolares (Siede, 2010; Arias, 2005; Hernández, 2002; Cooper, 2002; Benejam & Pagés, 1997; Finocchio, 1993), aunque es de anotar que en la literatura no ha habido total acuerdo respecto al propósito final de la enseñanza de las ciencias sociales. En todo caso los contenidos y procedimientos propios de esta área del conocimiento se han adaptado a las necesidades de los contextos locales y a los requerimientos de los gobiernos de turno expresados en políticas públicas y lineamientos curriculares (Arias, 2009). Por otro lado no hay consenso entre las facultades formadoras de docentes al respecto y las carreras se debaten entre los contenidos disciplinares, la formación para el ejercicio de la ciudadanía democrática y la formación investigativa (Aguilera & González, 2009). Por ejemplo, Siede (2010) considera que la enseñanza de las ciencias sociales puede generar condiciones para formar conciencia histórica, construir identidades múltiples y convergentes y aportar al ejercicio de una ciudadanía democrática; mientras que para Pagés (1997) tiene que ver con la adquisición de los conceptos, procedimientos y actitudes para comprender la realidad humana y social del mundo que vive el

estudiante. En todo caso, la mayoría de los perfiles deseados en la producción teórica sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia coinciden en postular una formación para el ejercicio de la ciudadanía democrática y deliberativa. “Los saberes sociales, históricos y geográficos son tanto o más útiles y funcionales que cualquier otro, en tanto en cuanto inciden en la formación de una ciudadanía con criterio, el activo más importante al que debe aspirar cualquier comunidad” (Hernández, 2002, pág. 8). Esta perspectiva que incita a la intervención activa en las dinámicas sociales se hace carne en la voz de Jogser: “yo puedo influir de cierta manera en forma crucial en el cambio de mi realidad”, o en Diana que desea impactar en sus estudiantes para que “generen ese cambio y que eso trascienda”. La pregunta por el lugar de la identidad nacional en la escuela es revestida por estos jóvenes en formación, como la posibilidad de provocar cuestionamiento hacia la realidad social e inculcar vinculaciones a proyectos políticos en sus futuros estudiantes.

Estos jóvenes son conscientes de los profundos tejidos tendidos entre la escuela y la sociedad, por ello otro hallazgo importante trata sobre sus deseos de intervención, que no se restringen al espacio formal de la escuela y se proyectan con aportes en ámbitos sociales más amplios. La identidad nacional se solapa de cambio social y el sueño se vive como deseo de transformación y como apuesta personal para que ello sea posible. Veamos.

Karen (1er semestre):

Me gustaría ser educadora popular, en una comunidad, en ese sentido quiero aportarle. Para eso estoy haciendo una licenciatura para ser una profe, pero no una profe normal, educación popular, con la pedagogía de Freire [...] Aprender entre ambos para saber la situación en la que está la persona a la que el estoy enseñando y caminarle a lo que se esté enseñando, a las necesidades.

Manuel (7° semestre):

Entonces yo dije: “voy a ser profesor” y pues ahí voy. No se me ha quitado la idea tampoco y precisamente por esa idea de vincularme más con esos procesos sociales, porque desde la labor docente se puede hacer re-bien. Vincularse con lo social desde la labor docente es más fácil. Uno tiene acceso a la comunidad por lo menos, aunque cada vez sea más fragmentado todo. Uno tiene acceso a la comunidad todavía y si uno tiene acceso a la comunidad todavía, y aunque el maestro ya no tenga esa posición de antes, esa figura que había... la labor docente es importante por ese vínculo con la comunidad. Entonces desde ya, incluso desde estar haciendo sus cositas y sus proyectos y sus prácticas se vincula uno con proyectos en todo lado, trabajando por allí, trabajando por allá.

Rubén (7° semestre):

Digamos que el educador no se puede conformar con ser un intelectual de enciclopedia sino que efectivamente tiene que hacer su labor crítica, educativa y formativa desde las aulas, pero también tiene que salir a muchas dinámicas que exceden el campo pedagógico y el campo educativo. Entonces, digamos, que como base, siendo educador, pero desarrollando también proyectos sociales y políticos que me parecen importantes, sin querer decir que la educación no sea un aspecto político, que la educación no sea una herramienta, porque evidentemente lo creo, pero creo que desde la educación se puede hacer todo, la educación es herramienta y es un sector importante que hay que desarrollar.

La descripción hecha de la escuela para el compromiso social se engancha perfectamente con las motivaciones sociales y políticas de los estudiantes que participaron de la presente investigación, pues la conciencia de ser jóvenes críticos que desean la transformación social se une a su proyección profesional como educadores de las nuevas generaciones de las que se consideran, en parte, responsables. El vínculo y el acceso a la comunidad rebasa la educación formal y pone de manifiesto que lo clave es el deseo de aporte político a la sociedad, independientemente del escenario en el que dicha contribución se pueda realizar; Como dice Manuel: “trabajando por aquí, trabajando por allá”. Adicionalmente, esta

aspiración plantea una conexión con las lealtades sociopolíticas de los jóvenes presentadas en el capítulo anterior, en el apartado de la identificación con los proyectos colectivos. Allí se hacía alusión a las adscripciones realizadas, a nombre de la vinculación con la nación propia, a propuestas políticas de horizonte transformador.

Sin embargo, puede leerse un exceso de voluntarismo político en estos relatos, que conlleva una sobrevaloración a las posibilidades de la educación en la transformación social (“desde la educación se puede hacer todo”). Igualmente, se observa la forma como se soplan opciones ideológicas y compromiso profesional. Este énfasis en el cambio insinúa una especie de mesianismo político que implica la posesión de la visión correcta y la fórmula salvadora: “yo quiero ayudar a mi país, pero más que al país, es a la humanidad [...] por eso estudio sociales y no otra cosa. Porque para mí lo social es importante, y eso me motiva, incentivar un cambio en el país”, dice Brayan. En Gisell esta voluntad es evidente al desear rectificar lo que anda torcido: “o sea para mí sí se pueden cambiar las cosas [...] todo produce un cambio, así sea pequeño, entonces si uno le dice a un niño, uno puede ir enderezando ese camino así sea de a muy poquito”, en Edwin quien afirma: “yo creo y estoy acá para no transformar a nadie, sino para transformarme a mí mismo y a partir de mi transformación quizás generar cambios en los demás”, en Julián: “Pues yo espero afrontar desde el campo que escogí, la profesión docente, como un cambio social, que la gente se dé cuenta que esto está vuelto nada, y que haga algo, lo que sea que haga, pero que haga algo, entonces me veo tratando de ayudar a que esto no sea tan malo”.

Isabelino Siede (2010) dramatiza esta situación en la figura del docente-Sandokán, atento a la lucha que, sin embargo, ve la realidad desde la lógica binaria de amigos-enemigos y que ante el eventual fracaso de su gesta puede amargarse y victimizarse. Este docente, agrega el autor, “es coherente y comprometido, aunque rara vez sale ileso de su epopeya: se agota y se desgarrá, cayendo en las trampas generadas por la

lucha con más coraje que cabeza” (pág. 242). Este coraje se observa no solo en las palabras de algunos de los jóvenes participantes, que proyectan su posible futuro como docentes, también, como se apuntó atrás, en sus actuales militancias sociales y políticas en organizaciones barriales o estudiantiles.

Como se observa, para el caso de la presente indagación, los imaginarios sociales de los estudiantes respecto a la identidad nacional pasan inevitablemente por la proyección de futuros deseables para la escuela y para la sociedad. Dichos imaginarios expresan una importante carga política pues el perfil de la nación soñada imbrica el cambio escolar y social en una dinámica cargada de justicia y democracia, que abre la historia a un mundo de posibilidades en el que los jóvenes mismos se sienten protagonistas y gestores. Sumado a ello, otro grupo de jóvenes traslució una idea de fidelidad a la nación propia, ya no en términos de compromisos sociopolíticos, sino de fraternidad y cuidado del mundo. Aspecto que se profundizará en el apartado que sigue.

5.2.2. La nación en la escuela para la conciencia planetaria

La idea de una conciencia cosmopolita que no admite otras fronteras que el mundo mismo y que propende por la solidaridad con la raza humana viene haciendo curso en la escuela y es defendida algunos de los estudiantes universitarios que participaron en la presente investigación. Lejos de las trampas que imponen las lealtades nacionales se considera que incentivar sentimientos hacia lo patrio es peligroso o estéril, más bien rescatan el vínculo con la humanidad y con la naturaleza. Veamos:

Edwin (7° semestre):

Lo latinoamericano hay que romperlo, para ser habitantes del mundo. Es no negarnos también esa condición, si no complementarla con esa visión de que Latinoamérica no termina en la Patagonia, ni empieza en el Rio Bravo, sino que también pertenecemos a ese mundo, a ese mundo que nos convoca [...] Como

humanos nos pertenece el mundo. Como también le pertenece el mundo a las distintas especies que la habitan. En ese sentido digo que no nos pertenece algo para explotarlo, para usarlo, sino porque estamos ahí y del entorno que nos rodea depende nuestra existencia [...] En ese sentido, esa nacionalidad, o sea, soberanía nacional se rompe para más bien defender lo que humanamente nos pertenece, humanamente nos contiene.

Esteban (7° semestre):

Desde mi punto de vista, identificarse con el territorio significa la responsabilidad que cada individuo tiene de permitir y garantizar el mantenimiento del entorno en el que habita, ya que todos hacemos parte de un gran tejido universal, en una condición de complemento y reciprocidad, de esta forma, el planeta es un organismo vivo del cual hacemos parte porque nos alimentamos de él, pero con el cual no somos justos a la hora de preservar su vida, ya que están por encima nuestros deseos individuales y colectivos como humanos.

Lizeth (7° semestre):

Por tanta violencia en este país, hemos olvidado nuestra concepción de humanidad [...] Algo que sí nos falta como colombianos es rescatar el valor de la afectividad, de los talentos, del ser humano, de una comunicación más cotidiana, de no tratar de estereotiparnos y seguir discursos ajenos que significan más que la construcción de un yo, un yo colectivo también, sino de un otros, de un ellos, un ellas, sino más bien construirnos nosotros, como comunidad, como una comunidad humana, una comunidad planetaria que puede cada vez ser mejor, que pueda construirse y ser cada vez más perfecta.

Esta invocación de una conciencia cosmopolita, aunque minoritaria en las respuestas de los estudiantes participantes en el presente estudio y expuesta únicamente por los chicos de séptimo semestre, quizás por la toma de distancia frente a la educación recibida en la escuela que les permite su propio proceso formativo en la universidad y la consecuente desmitificación del relato nacionalista, se complementa con el

apartado anterior, la nación en la escuela para el compromiso social, pues se encuentra en sintonía con los cambios educativos contemporáneos, con las políticas para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, que a finales del siglo pasado empezó a mirar con reticencia la educación patrioter. La revisión de las experiencias educativas de las dictaduras (Kaufmann, 2006), las aperturas democráticas, la caída del muro de Berlín, la creciente profesionalización docente y el impacto de la globalización en la educación y la escuela (Mejía, 2006) han contribuido enormemente a fracturar la vieja relación entre nación y escuela, o por lo menos la ha vuelto ‘políticamente incorrecta’. En el caso de los jóvenes indagados, esta conciencia planetaria puede provenir, lo mismo que la conciencia frente a los discursos nacionales, de las herramientas que adquieren de su formación universitaria y del desdén que experimentan hacia la realidad de su nación: “Por tanta violencia en este país, hemos olvidado nuestra concepción de humanidad” dice Lizeth.

Esta tendencia también se emparenta con lo encontrado en el capítulo anterior, concretamente con la identificación nacional, que algunos estudiantes evidenciaron, referida al territorio y la naturaleza. Allí se mencionó cómo la simpatía por la nación propia pasaba antes que nada por la admiración por los paisajes y la vida silvestre. En esta misma dirección, algunos estudiantes consideran que la labor de la escuela debe estar encaminada a este tipo de identificación con lo propio, que ahora se amplía a los confines del planeta.

Esta percepción marcada con elementos cosmopolitas sobre la identidad y el papel de la escuela que algunos jóvenes traducen en su discurso, probablemente recibe el influjo de su formación académica (licenciatura en ciencias sociales en universidad pública), de los medios de comunicación, de la información sobre el turismo global y del contacto con la internet. En todo caso esta tendencia no coincide con otros hallazgos de pesquisas realizadas con una población parecida y también para Colombia. Hoyos, del Barrio y Corral (2004) encontraron las siguientes cuatro

características que definen la identidad nacional en jóvenes y niños de dos contextos diferentes a partir de sus representaciones: 1) que la nacionalidad se atribuye como una condición fija dada fundamentalmente por el nacimiento; 2) cuando es posible el cambio de nacionalidad y la justificación no es legal, se acude a elementos anecdóticos; 3) cuando hay cambio de nacionalidad con justificaciones legales, aparecen argumentos en los que este proceso solo es posible para algunas personas y gracias a la adopción de aspectos culturales; y 4) cuando hay cambio de nacionalidad también con justificaciones pero con argumentos que se refieren a elementos institucionales y políticos. En este estudio, la condición nacional no se cuestiona ni es imputada por los jóvenes y los niños participantes, más bien se naturaliza y, según los autores, a medida que se avanza en la edad “se registra un progreso en cuanto a la comprensión del concepto de nacionalidad” (pág. 98). Este resultado está en consonancia con el método clínico adoptado en dicho estudio y por la pregunta problema que fue la influencia de la situación político-económica en la manera en que se concibe y se valora el hecho de ser colombiano. La población objeto fueron estudiantes de educación básica de colegios privados, personas que, a diferencia de los jóvenes del presente caso, difícilmente han desarrollado la capacidad y las herramientas necesarias para cuestionar los conocimientos y comportamientos adquiridos respecto a la identidad nacional. Idea que fue evidente no solo en la referencia a la distancia que algunos establecieron respecto a la escuela nacionalista, sino a las distintas tendencias caracterizadas en el capítulo anterior.

En el caso de los estudiantes que participaron el presente trabajo (estudiantes universitarios), la disposición de la escuela que se ha llamado *planetaria* en detrimento de una educación de corte nacionalista, puede explicarse por la cercanía con el mundo académico, que privilegia contenidos teóricos y saberes especializados, también por el ambiente crítico y militante propio de una universidad pública, lo que promueve la aparición de discursos contra-hegemónicos en los estudiantes, muchas veces sin mayor desarrollo o fundamentación. Según Carretero (2007), tal

transformación tiene que ver con una modificación más gruesa: la de la historiografía misma, que fue permeable a la fracturación de las identidades sucedida después de la segunda guerra mundial, a la irrupción de nuevos grupos de diversa índole en el escenario social y a la importancia que toman los estudios sobre nuevos actores hasta entonces invisibilizados. Queda pendiente por indagar la forma como este imaginario relacionado con el *deber ser* de la identidad nacional y la enseñanza de las ciencias sociales cercano a valoraciones cosmopolitas se mantiene o se modifica en el ejercicio de la práctica docente en los sujetos que participaron en el presente estudio. La futura realidad escolar de estos jóvenes que hoy impugnan la formación para la identidad nacional patrioterica en pro de una adscripción más universal, puede variar en el tiempo, y por qué no, recrear estas pretensiones hechas a la distancia de su ejercicio docente.

Por otro lado, vale la pena mencionar que en el grupo focal de primer semestre se presentó la siguiente situación: la mayoría de los estudiantes de este nivel, en las entrevistas a profundidad, había expresado su propensión a generar cierta conciencia nacional en su futura labor docente, sin embargo, uno de ellos, Brayan, disintió al afirmar la necesidad de abrir las perspectivas de los niños a la humanidad y al planeta y no hacia una nación cuyos emblemas y símbolos eran utilizados por una elite interesada. Esta disensión fue llevada al grupo de discusión. Veamos dos intervenciones al respecto:

Entrevistador: ¿Qué opinan de la mirada de Brayan que no coincide con la de ustedes?

Juan (1^{er} semestre):

La concepción de Brayan, para un niño, para el futuro, es la mejor. Ahorita sí amor a la patria, pero para educar niños ya es otra cosa, una cosa mucho más grande que los pensamientos que uno pueda tener. Hay que inculcar un amor por todo. Pero si

vamos a hacer un cambio de verdad, sí, la de Brayan, porque igual, en algún momento, las fronteras se van a ir y todos vamos a ser un número o algo así.

Jennifer (1^{er} semestre):

Entre mis recuerdos está lo que contesté la otra vez, yo decía que era importante enseñar eso [de la identidad nacional] en la escuela porque conocer la historia nos iba a ayudar a no repetirla, y conocer quiénes somos nos puede ayudar a tratar de ser mejores, pero viéndolo desde otras formas, viéndolo desde que esa identidad también puede generar odios y cosas, digo, pues sí, no les enseñemos cosas para que odien al de afuera. Estaría de acuerdo con las cosas que plantea Brayan, enseñarles cosas para que quieran su patria pero que también quieran la demás gente, y que serían humanidad precisamente porque si nos quedamos así viéndonos como solo Colombia [...] Es importante vernos como Colombia para saber quiénes somos y qué porquerías hicimos en el pasado, pero también es bueno ver la humanidad. Yo enseñaría ambas porque ambas son importantes, pero recalcando que es mucho más importante el amor hacia la humanidad que el amor hacia la gente que está en esas fronteritas, porque puede que el que se sale de aquí de la frontera sea igual que nosotros. No puedo enseñar a que sólo esas fronteras y el respeto a eso, sino a todo el mundo.

La lectura y la valoración de las experiencias nacionalistas llevan a estos jóvenes estudiantes a plantear una situación ambigua. Juan afirma que la enseñanza sobre el amor a la patria quizá vale la pena para los jóvenes y los mayores (“ahora sí amor a la patria”), pero no para los niños, en tanto condición de futuro (“hay que inculcar amor por todo”), además lo hace no porque tales sentimientos sean peligrosos sino porque imagina que en el futuro no habrá fronteras o no se requerirán. Por su parte, curiosamente Jennifer dice que todavía hay que enseñarles a los estudiantes “cosas para que quieran su patria” pero en el futuro, con los niños, es diferente, aunque dice que son importantes las dos: amor a la patria y a la humanidad, y cierra inclinándose por la segunda. Parece que reflexiona mientras va construyendo su discurso. No tiene una posición fija. Analizando estas narrativas, en el fondo, las enseñanzas que

promueven sentimientos de adhesión a lo nacional se resisten a ser cambiados, no quieren dejar la escuela, y titilan en los imaginarios de adscripción identitaria de estos maestros en formación. Cuando son cuestionadas las posiciones tradicionales se producen respuestas ambiguas, se busca conciliar lo nuevo y lo viejo, se requieren malabares argumentativos para justificarse. Tantos años de presencia del discurso nacionalista en el currículo y en el discurso público no han sido en vano.

5.3. La enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela

Por mucho tiempo los historiadores fueron reacios a abordar su presente, defendieron la importancia de pronunciarse sobre hechos a partir del establecimiento de una distancia prudente en el tiempo bajo el argumento de sopesar argumentos y decantar pruebas. Sin embargo hoy, en forma creciente, acontecimientos de reciente detonación han venido preocupando la labor de historiadores en una disputa territorial con otros científicos sociales, “asunto que no ha estado exento de debates de carácter disciplinar respecto a quién corresponden este recorte temporal de lo social” (Herrera, 2009, pág. 13). Tal debate se ha trasladado también a la enseñanza de la historia, cuyo abordaje de elementos de la realidad reciente agudiza la polémica en tanto dichos acontecimientos hacen parte de la *memoria*⁵⁴ por su carácter político y por su vigencia actual. No solo muchos de los protagonistas de estos eventos aún están vivos, sino que están sobre todo vivos en las memorias de grupos y comunidades que consideran que hay víctimas sin identificar, crímenes impunes, victimarios sin juzgar e historias por contar. En suma, hablamos de un pasado que se resiste a pasar.

⁵⁴ Para Martha Herrera (2009) “la idea de memoria como articulación en el presente del tiempo pasado y del tiempo futuro... permite a algunos autores hablar de historia vivida como una narrativa en la cual la memoria desempeña un lugar primordial, llevando a que se hagan historias socioculturales sobre la memoria, al tiempo que se entiende como categoría clave dentro de los análisis del presente. La preocupación reciente por la memoria muestra simultáneamente, la crisis que en torno a la posibilidad de procesar el presente atraviesa nuestra actual sociedad con repercusiones respecto a visualizar proyectos de futuro, así como articular las experiencias del pasado” (pág. 20).

En América Latina la experiencia de las dictaduras en el Cono sur vitalizó la necesidad de plantear una lucha por la construcción de significados desde la escuela (Funes, 2006; Higuera, 2012). Aquí la enseñanza de la historia asume el estudio del pasado reciente como una lucha política por cuestionar verdades oficiales y visibilizar versiones subalternas por algún tiempo desconocidas. Adicionalmente, el estudio de la historia reciente busca propiciar en las nuevas generaciones posicionamientos ético-políticos frente a conflictos pretéritos y presentes de grupos y fuerzas alternativas que chocan contra el poder hegemónico, es decir, se utiliza como clave estratégica de formación política escolar.

La escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro (...) En otras palabras se trata de promover la conciencia histórica (...) y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. La escuela allí tiene una importante tarea” (Kriger, 2011, págs. 48-49).

Aunque tal incorporación al currículo de la historia reciente no ha estado exenta de problemas e incongruencias (De Amézola, 2008), su impacto se ha sentido en muchos países del continente golpeados fuertemente por graves conflictos sociopolíticos de trascendencia nacional e internacional. La escuela y la enseñanza de lo social son interpelados por los fenómenos de la historia reciente por fuera y por dentro de los programas oficiales.

La intromisión incómoda del pasado cercano en la escuela dramatiza con fuerza el carácter no neutral que siempre han tenido los contenidos de la enseñanza de lo histórico-social (Arias, 2005), y que ahora, a propósito de hechos sensibles y dolorosos para la sociedad, tiene un importante papel para que tales acontecimientos nunca se repitan. Para Florencia Levín (2007) no basta con repudiar, no es suficiente

repetir fórmulas de conjuro contra un pasado ominoso (*Nunca más, Basta ya*), más bien “el desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características [...] posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido *recordado* de los modos en que ha sido recordado” (Levín, 2007, pág. 177).

Según Kriger (2011) la tradicional misión de la escuela que enfrenta lo cognitivo y lo identitario se tensiona aún más con la enseñanza del pasado reciente y pone definitivamente en evidencia la importancia del papel de la memoria en las actuales sociedades, especialmente las que han pasado o están tramitando pasados traumáticos. En este sentido, los contenidos y orientaciones de este pasado incorporado en la escuela es polémico, conflictivo y objeto de disputa por diferencias de agencia social. ¿Quién define lo que debe ser enseñado en la escuela respecto a las últimas décadas?, ¿con qué insumos cuentan los docentes para interpretar el pasado reciente que llevan al aula?, y aún más ¿qué contenidos privilegian de los últimos tiempos y por qué? Son algunas preguntas que vale la pena formularse respecto a esta realidad y sus posibilidades de enseñanza. Los pasados traumáticos que se resisten a pasar, incomodan al presente, son problemáticos para la sociedad y para la escuela que cuestiona las versiones oficiales, sobre todo, cuando este pasado pone en entredicho la legitimidad misma del Estado (Carretero & Borrelli, 2010). Es decir, la enseñanza de la historia reciente, con frecuencia, insta a la institucionalidad y a grupos poderosos ligados a ella que han estado comprometidos con hechos que violan los derechos fundamentales de personas y comunidades y que, adicionalmente, han impuesto traducciones y versiones acomodadas de ello con los numerosos medios que tienen a su disposición⁵⁵.

⁵⁵ Carretero y Borrelli (2010) ofrecen amplios ejemplos de lo polémico que ha resultado el tratamiento de algunos temas en la enseñanza de la historia reciente de varios países. En los Estados Unidos con la guerra de Vietnam y el lanzamiento de la bomba atómica, en la segunda guerra mundial. En Rusia con la restauración de la imagen positiva de Stalin y el papel de la Unión Soviética en la Segunda guerra mundial. En China con la Guerra del Pacífico, las vejaciones de Japón y la Segunda guerra

Por otro lado, desde la perspectiva de la construcción de nación, la enseñanza de la historia reciente ha sido un componente clave en las estrategias de identificación nacional. Acontecimientos sobre los que se hace énfasis, elementos que se olvidan, eventos que se idealizan, héroes y villanos hacen parte del repertorio que el *registro escolar* recrea, para provocar en los escolares sentimientos de adhesión y fidelidad con la nación propia.

Los aspectos de la historia que se decidan transmitir en el aula pueden contribuir o no al fortalecimiento de una versión esencialista de la nación, en este mismo sentido, puede coadyuvar a activar, profundizar o transformar sentimientos de identificación nacional. Aunque, como se ha afirmado atrás, tales vínculos también dependen del contacto con otros escenarios de socialización.

En el presente apartado se busca responder al tercer objetivo específico, a saber, *identificar los imaginarios de nación que tienen los jóvenes universitarios a partir de su comprensión de la historia reciente*. En este sentido, la pregunta que orientó la configuración de este subcapítulo fue: ¿qué acontecimientos privilegian para enseñar de las últimas décadas los estudiantes universitarios de licenciatura en ciencias sociales? Para ello se diseñó un instrumento que incentivó la producción escrita sobre los aspectos, temas, contenidos o ideas que trabajarían como docentes.

A continuación se presentan los principales hallazgos. La selección deliberada de eventos de la historia de la nación propia configura, para este caso, algunos aspectos del *nosotros nacional* que estos jóvenes imaginan y que por tanto decidirían transmitir y, adicionalmente, contribuiría a caracterizar algunas dimensiones de la categoría *enseñanza de la historia reciente*, poco desarrollada en Colombia. La

mundial. En España, el recuerdo de la Guerra civil española y el franquismo. Y Chile con la dictadura militar de Pinochet. En este último caso llama la atención una reciente misiva del Ministerio de Educación de este país que exige el cambio, en los libros de texto, de la palabra dictadura por “régimen militar”.

identificación nacional no solo pasa por la percepción y valoración que se tiene de las experiencias escolares, o por la función general proyectada de la escuela, aspectos que se abordaron en el anterior apartado, también puede transcurrir por los contenidos que seleccionan para transmitir, en el caso de docentes de ciencias sociales en formación.

En concreto, la consigna fue la siguiente:

Imagina que has terminado la carrera de licenciatura y que en tu primer trabajo como maestro(a) te corresponde enseñarle historia a estudiantes que recién llegan a bachillerato. Quieres comenzar por el estudio de la historia de las últimas décadas y decides iniciar la clase presentándoles tu propia versión o lectura de esa historia. Tienes pensado avanzar, posteriormente, en la consulta y discusión de bibliografía especializada sobre el asunto. Por ahora, estás en la sala de profesores y tienes el tiempo que requieres para redactar lo más claro y preciso posible eso que decidiste contarles.

El acento de la instrucción “en las últimas décadas” fue deliberada y tuvo la función de dejar abierta la gama de opciones. Esta ambigua franja temporal fue la única limitación que se puso. No se solicitaron determinados contenidos o áreas temáticas, pues la intención fue precisamente identificar los períodos, los actores, los acontecimientos y las reflexiones de la nación propia privilegiados en sus escritos.

A continuación se presenta un cuadro que resume, *grosso modo*, las tendencias y alusiones mayoritarias que expresaron los estudiantes participantes en el presente estudio, a propósito del tema de la enseñanza de la historia reciente.

Semestre	Primer Semestre (42 estudiantes)	Séptimo Semestre (27 estudiantes)	Totales (69 estudiantes)
----------	-------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------

Evento	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Políticos violentos	22	52%	10	37%	32	46%
Políticos no violentos	6	14%	1	4%	7	10%
Deportivos	3	7%	0	0%	3	4%
Literatura	2	5%	1	4%	3	4%
Grupos sociales	2	5%	3	11%	5	7%
Educación	2	5%	0	0%	2	3%
Pensamiento histórico	0	0%	5	19%	5	7%
Otros	5	12%	7	26%	12	17%

Tabla 5. Eventos destacados enseñanza del pasado reciente de la nación en la escuela

Como se observa, la mayoría de relatos hechos por los jóvenes seleccionaron hechos y eventos de carácter político, especialmente ligados a la violencia, tales como el conflicto interno desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, el Bogotazo y el narcotráfico. Los datos políticos emblemáticos enunciados fueron principalmente la Constitución de 1991, el Frente Nacional, la Regeneración y otras particularidades de la historia, curiosamente estos eventos refieren a fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Hechos deportivos y culturales apenas si son nombrados por algunos estudiantes y, respecto a los grupos sociales, menciones a los cambios en el papel de la mujer y de los indígenas en la sociedad nacional son marginales. Solo algunos los estudiantes de séptimo semestre manifestaron el deseo de enseñar algunas habilidades propias del pensamiento histórico como las relaciones entre pasado-presente-futuro o la contrastación de fuentes. En el ítem *otros* caben las menciones a la globalización, el neoliberalismo, los desastres naturales en el país y el papel de la tecnología.

Veamos algunos fragmentos de relatos de estudiantes de primer semestre, que enlazan algunos de los acontecimientos mencionados:

Alejandra (1^{er} semestre):

La historia colombiana ha estado atravesada por una serie de acontecimientos y de personajes que han cambiado el curso de nuestra historia y que nos han llevado a

ser un país como el de hoy día. Un país de extremas diferencias políticas, sociales y religiosas. Podemos mirar un poco estos acontecimientos, por ejemplo, tras una serie de inconformidades sociales, además de injusticias, en Colombia surgen ciertas guerrillas guiadas cada una por ideales traídos de otros lugares, quienes buscan cambiar ese destino. A pesar de ello, estas guerrillas no pudieron consolidarse en una sola, gracias a esas mismas diferencias ideológicas; a partir de ello ha existido una guerra entre guerrilla y ejército nacional y entre las mismas guerrillas. Sin embargo, hubo una que quiso realizar cambios por vía política, el M-19, gracias a su desmovilización y al diálogo con el presidente de la época, Gaviria, se crea el cambio de la Constitución de 1886, para abrir paso a la Constitución del año 1991, en la cual priman los derechos humanos y fundamentales, dando así un gran paso de esa transformación y a la disolución del Movimiento 19 de abril.

Luego de varios años, surge la Unión Patriótica tratando de dar una luz de esperanza a la población; sin embargo, esa época estaba en el auge del narcotráfico y a raíz de esto la corrupción política, los miembros de este partido político fueron exterminados en su totalidad, más de 3000 personas murieron en este homicidio colectivo, dejando otra vez en el piso las esperanzas de cambio generadas en los colombianos. Me queda por nombrar otro hombre importante en nuestra historia, Jorge Eliécer Gaitán, un hombre muy estudioso, graduado de abogado de la Universidad Nacional que también fue símbolo de esperanza en Colombia, tuvo gran acogida por el pueblo colombiano gracias a su extrema sinceridad e ideas políticas y sociales distintas a las vistas durante varias décadas; él se había lanzado como candidato presidencial, pero otra vez el asesinato se hizo presente y Gaitán fue asesinado mientras salía de su oficina, esto desencadena una serie de acontecimientos instantáneos conocidos como el Bogotazo, demostrando la gran inconformidad nacional sobre este hecho a nivel nacional.

Jennifer (1er semestre):

Desde 1948 el país sufrió un cambio grandísimo [...] el pueblo exigía al gobierno una reforma agraria que hasta el día de hoy no ha llegado porque el gobierno ignora las necesidades de los campesinos; el 9 de abril de 1948 mataron a un importante

líder del partido liberal que estaba dispuesto a luchar por el pueblo, era el candidato del partido y lo mataron meses antes de las elecciones (es obvio que su muerte estaba arreglada, él mismo sabía que lo iban a matar [...] como lo sabe todo aquel que esté dispuesto a rebelarse y luchar por el bienestar del pueblo). Ese día la ciudad se alborotó y acabó con lo que pudo y se cumplió el objetivo conservador de seguir en el poder. Mientras eso pasaba se creaban las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia cuyo objetivo fundamental era luchar por la reforma agraria. Este grupo se fundó con intelectuales universitarios, hacían algunas tomas armadas pero luego su camino tomó un rumbo diferente [...] empezaron a matar y secuestrar personas por “la causa”. Y mientras el gobierno luchaba por dismantelar a las FARC surgió otro problema [...] es como si nos hubiéramos regresado a las guerras civiles de finales del siglo XIX donde conservadores y liberales se mataban por tener superioridad y argumentar a punta de balas que era su partido el que tenía la razón y la verdad. Gracias a esto no solo murieron políticos, los campesinos se mataban entre sí por defender unos colores y un partido que ni siquiera los apoyaba [...] se mataban en vano.

Giselle (1er semestre):

La historia de Colombia desde su independencia ha marcado una serie de “círculo vicioso”. En cuanto al sentido de “mis objetivos deben ser los objetivos de todos”, me explico: Desde nuestra añorada independencia, la cual costó sangre y vidas nos ha faltado la capacidad para trazar los objetivos posteriores a lo que queríamos en esa época, lo que hizo que, a pesar de que se oiga contradictorio, se hizo todo y nada, surge una lucha entre centralistas y federalistas por ejercer el poder, donde, por un lado, se quería que se manejara el país desde un solo “Estado” o que cada “Estado” tuviera su representante, fue así como por la lucha entre nosotros mismos se perdió todo por lo que se había luchado.

Ahora bien, en las últimas décadas ¿qué nos ha heredado nuestra antigua historia en cuanto acciones? No se ve gran diferencia, se crean movimientos revolucionarios (FARC, ELN, M-19, etc.), los cuales luchan por la igualdad social, en el caso de las FARC que se ha catalogado [como] un grupo terrorista ¿cómo ha podido llegar

hasta este punto? Su creación se debe a la injusticia hacia los campesinos ya que les quitaron sus animales, su único sustento. Supongo que hay un punto donde priman los intereses individuales.

Armando (1^{er} semestre):

Colombia, el país en el que vivimos, durante el paso del tiempo ha pasado por muchas situaciones, en esta clase me voy a enfocar a explicarles a grandes rasgos la situación colombiana después de la mitad del siglo XIX, estamos hablando de 1950 [sic]; aproximadamente en estos años estaba el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, el cual tuvo un papel fundamental al darle la cédula a la mujer y por tanto el derecho al voto. Con el paso de los años se consolidan en las selvas colombianas los grupos guerrilleros como las FARC, el ELN; ellos se armaron con ideologías de izquierda en contra del Estado. Resulta que estos grupos guerrilleros al principio sí tenían unos buenos ideales y una buena causa, pero se dejaron corromper por el narcotráfico, empezaron a secuestrar personas inocentes y actualmente no es buena su causa. Violencia trae más violencia. Esa no es la forma de cambiar el país. Este es el llamado conflicto armado interno, como ya he dicho están enfrentados las fuerzas del Estado con las fuerzas guerrilleras. Por otro lado, un grupo guerrillero formó el partido político de la Unión Patriótica, en acuerdo con el gobierno, pero resulta que este partido no duró mucho ya que mataron a todos los representantes. Por esta razón, este conflicto no se solucionó por la vía política y las cosas siguen igual desde ahí en las selvas colombianas. Emergió el tráfico de drogas, con un principal exponente, Pablo Escobar. La situación fue haciéndose más difícil para los colombianos. Pasaron algunos años y se dio la toma del Palacio de Justicia a manos del M-19, el ejército logró recuperar el Palacio pero hubo muchas víctimas, inclusive se piensa que el mismo ejército mató a las personas que lograron salir con vida. Se dio el Frente Nacional como forma de gobierno para mejorar la situación del país, en fin, fueron pasando los años hasta que apareció un dirigente diferente a todos, Galán, podría compararse con Jorge Eliécer Gaitán; también lo mataron por no ser corrupto igual a los demás políticos, fue en Soacha. Vino después el gobierno de Samper, Pastrana, en fin, a la guerrilla se le despejó parte del territorio nacional, un grave error ya que las personas quedaron vulnerables al ser sometidas por la

guerrilla. En el siglo XXI viene el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, que tuvo mucha polémica, le dio duro a la guerrilla, duró ocho años en el poder. Actualmente está Juan Manuel Santos que restableció las relaciones con Venezuela que Uribe había deteriorado, consolidó el Tratado de Libre Comercio y por ahora está en el poder.

Como se observa, salvo raras excepciones, los estudiantes de primer semestre aludieron a eventos de 1948 en adelante. Con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán y el subsecuente Bogotazo, parece que el inicio de la historia reciente tiene lugar con estos eventos en la memoria de estos jóvenes. Aun los pocos que se remontaron al descubrimiento de América, o a los acontecimientos del siglo XIX que tienen que ver con la independencia y la creación de los dos partidos tradicionales, lo hicieron destacando en unos y otros hechos el componente bélico y trágico de ellos. “La historia de nuestro país en las últimas décadas y prácticamente desde su independencia ha vivido una guerra” sentencia un estudiante, otro dice: “La historia de Colombia desde su independencia ha marcado una serie de ‘círculo vicioso’”.

El Frente Nacional, el bipartidismo, el surgimiento y consolidación de las guerrillas, el narcotráfico, la masacre de la Unión Patriótica, el Palacio de Justicia, la Constitución de 1991 y el paramilitarismo son los fenómenos de las últimas décadas de la historia colombiana en la que la mayoría de estudiantes coinciden, aspectos que retoman con variedad de detalle y sin mayor rigor cronológico. Salvo esporádicas alusiones a las glorias del deporte nacional o a ciertas conquistas sociales, no sobresalen relatos sobre transformaciones estructurales, cambios sociales significativos o protagonismos de otros actores. La constante de la violencia atraviesa la mención de los acontecimientos, al lado de escasas pistas de análisis y pobres posibilidades de interpretación causal de esta.

Si bien el ejercicio tuvo limitaciones de tiempo y espacio y las consideraciones analíticas son parciales, la historia que dicen escoger para enseñar estos jóvenes puede ser reflejo de la historia que aprendieron en sus experiencias escolares. Puede

ser muy difícil expresar en pocos párrafos qué se privilegiaría enseñar y la instrucción pudo ser entendida como la solicitud de referencias generales, enunciativas, sin mayor profundidad, empero, llama la atención, en algunos jóvenes, la sucesión indeterminada de acontecimientos o las explicaciones simplistas y caricaturescas de fenómenos densos como la violencia. En todo caso se dieron constantes que pueden dar luces frente al imaginario social que circula sobre la enseñanza de la historia reciente de la nación propia.

Como se observa existe una diferencia cualitativa de los relatos de los chicos de primero frente a los de séptimo. Los de primero son descriptivos, enunciativos, quizás también apresurados e imprecisos y eso se entiende por su formación escolar, pero, en general, se nota que no hay criterios claros para ordenar estos acontecimientos, para encadenarlos o para distinguirlos, así que lo que se hace es que los listan casi con un criterio cronológico y continuista: como si cada uno fuera causante del siguiente. Por su parte, los estudiantes de séptimo semestre, probablemente con algunas de las herramientas que han adquirido en su formación universitaria, acuden menos a hechos episódicos y arriesgan reflexiones más gruesas sobre el país. A continuación la transcripción de algunos fragmentos de los relatos de estos últimos estudiantes:

Manuel (7° semestre):

Hoy, muchachos, vamos a analizar qué ha pasado en las últimas 3 décadas: en los años ochenta el país estaba sumido en un conflicto social y armado que venía de algún tiempo atrás pero que se intensificaba debido a la llegada o formación de grandes frentes del narcotráfico que controlaban ya gran parte del territorio nacional. Finalizando esta década llega la presidencia de Belisario Betancur, con el cual se inician algunos procesos de negociación con guerrillas, como el Movimiento 19 de abril, el Ejército Popular de Liberación y la guerrilla indígena del Quintín Lame, que tenía su campo de acción en el departamento del Cauca. Finalmente, se logra un proceso de paz con el M-19 y el Quintín Lame, logrando su

desmovilización. Con la llegada de los noventa y tras el asesinato del candidato liberal a la presidencia Luis Carlos Galán asume la presidencia el también liberal César Gaviria. Bajo este período se logra el proceso de la Constituyente que posteriormente redactó la Constitución de 1991, reemplazando a la de 1886. Tras este mandato le siguieron el también liberal Ernesto Samper, con él que se vivieron grandes escándalos de corrupción como el denominado Proceso 8000, luego asumió Andrés Pastrana, conservador, quien inició los diálogos fallidos con las FARC en la denominada zona de distensión, posteriormente asume Álvaro Uribe Vélez quien ejerce el poder durante 8 años y con quien se acentúa la crisis humanitaria del país.

Leidy (7° semestre):

Plantearía los hechos colombianos que para mí son los más importantes en los últimos 50 años; empezaría con el otorgamiento del voto de la mujer, no como una reivindicación propia sino como algo otorgado, la muerte del caudillo Jorge Eliécer Gaitán con sus implicaciones a nivel político y social. La dictadura de Rojas Pinilla, el proceso 8000 de Samper Pizano, la zona de distensión dada por Andrés Pastrana, el período presidencial de Uribe Vélez, y la presidencia de Santos; todo esto para analizar las implicaciones políticas, sociales y económicas del país, y cómo las políticas lideradas por cada uno de estos representantes ha dado paso a las configuraciones actuales. También ahondaría en temas como Estado, gobierno, ciudadanía, ética, moral, espacio-tiempo; para redefinir los hechos materiales y teorizarlos. Por último, entraría a la parte crítica y conclusiva de la enseñanza que nos permita generar actitudes propositivas de transformación, reformador.

Alberson (7° semestre):

Comenzaría hablando sobre Gaitán y el gaitanismo como movimiento político y social alternativo a la convivencia liberal y conservadora que dominó al país. Cómo este movimiento es uno de los primeros intentos de incursión del pueblo como fuerza política en el espacio de decisión público (claro está, planteando el debate de si fue un acto simbólico o real). Ligado a esto tocaría contextualizar qué era el pueblo, quiénes eran el pueblo y la función del pueblo en el ámbito político. Identificar el papel de la elite dentro del campo económico, social y político. Quiénes eran esa

elite, sus divisiones y acuerdos y, si se puede, sus costumbres. Del pueblo debe aclararse para que esto no se entienda como el pueblo en abstracto, sino el pueblo como un concreto, heterogéneo constituido por una pluralidad de individuos con sus propios intereses.

También podríamos tocar algunos aspectos internacionales como el papel del Estado en la vida política, económica y social de un pueblo en relación por ejemplo a las doctrinas del new deal y otros. Seguido de esto podríamos hablar sobre el programa y la plataforma política gaitanista, para ello podríamos utilizar algunos documentales y audios de discursos de la época, y, si se puede, otros documentos que permitan brindar un panorama sobre la recibida del movimiento en la política colombiana, sería importante señalar el papel de los medios de comunicación y el discurso en la difusión del movimiento.

Por último tomaríamos algunos aspectos del 9 de abril, sus consecuencias y los olvidos de la historia oficial, debatiendo sobre la vigencia y enseñanzas del movimiento.

Nicolás (7° semestre):

Comenzaría por contarles una historia lo más parecida a esta: Mientras yo nací en Colombia sucedió un hecho que fue extraordinario: García Márquez ganó el único nobel en la historia del país con un relato fantástico que recoge gran parte de lo ensoñadores que somos los colombianos. Parte de ese cuento nos lleva a un salto durísimo que aún recuerdo entre pesadillas de ratas, sin saber bien el porqué de esta situación: Armero era destruida por lo que durante mucho tiempo creí había sido un volcán, el resultado 25000 muertos, algunos de cuyos cuerpos la televisión mostraba como seres fantasmales y se reflejaban en los ojos de Maira [sic], una niña que sobrevivió dos días atrapada en el agua de ese volcán. Luego, una fiebre que tuve hacía ver el cuerpo de mi tío gordo con ruedas de tanque disparando hacia una construcción en la Plaza de Bolívar: la toma el Palacio de Justicia. Otro salto: mi papá coloca el escudo del trece veces campeón, pero el archienemigo gana la Copa libertadores.

Nuevamente los cuerpos despedazados me despertaban en la noche, un avión de Avianca explotó en el aire, cerca de la casa de mi tía Teresa en Soacha, más de cien muertos, una carta de algún papá y un pinocho roto en varios pedazos (la URSS había caído), pero eso no lo comprendía [...] La infancia pasó a jugar escondidas todos los días en la noche mientras se escuchaba un eslogan “Colombianos, bienvenidos al futuro”, luego, o en medio, Rincón hace gol de cuca a Alemania; Higuita, en una locura pierde el balón y afuera del mundial. Andrés Escobar años más tarde muere en otro error mundialista...

Esa fue la década más álgida de Colombia, no por ello, sino por un silencio que luego vine a comprender [...] algo más duro a la noche en que jugábamos a escondidas tomaba la forma de lo que en el futuro marcaría tantas cicatrices en nuestro devenir e interpretación del mundo.

Estas y otras narraciones, literariamente más ricas y algo más densas que las de primer semestre, recaban en hitos históricos, que, desde la perspectiva de los estudiantes, nos han configurado como nación. La complejidad de estos relatos se expresa en la preocupación de Alberson por indagar el papel del pueblo, de las elites y sus dinámicas, de la nación en el concierto internacional y en la noción misma de historia oficial, o en el deseo de Nicolás de construir una narración literaria en una especie de autobiografía de recuerdos fragmentarios.

Sin embargo, en conjunto, resalta de nuevo la evocación de acontecimientos violentos que en buena parte coinciden con los relatos de la primera sección, con algo más de protagonismo de los jóvenes mismos, pero, finalmente, con la tragedia nacional como telón de fondo. ¿Qué significa esta violencia que tanto aparece? ¿Qué implicaciones tiene para la identidad nacional que los jóvenes entiendan la violencia, implícita o explícitamente, como marca recurrente de la historia de las últimas décadas? Y más

aún ¿por qué estos jóvenes asumen que la violencia y la guerra es la constante de los hechos a enseñar en las aulas?

Algunos teóricos de las ciencias sociales han considerado a la violencia como la marca que ha permitido a muchos colombianos sentirse parte de un territorio común, de una historia compartida, de una tragedia vinculante (Patiño, 2005). La violencia en el país no es una abstracción, pues ha sido la forma como se ha conformado el Estado, se han configurado las regiones y ha sido el mecanismo usual de articulación de los poderes locales, regionales y nacionales (Bolívar, 2003). En Colombia existe un imaginario de la violencia, con su macabro correlato de realidad, con su rédito político y económico difundido por los medios de comunicación, en los que se mezcla la violencia política, la social, la intrafamiliar en una sola argamasa que no establece diferenciaciones y que de alguna manera, en medio de su espectacularización, ha logrado saturar a quien la padece y a quien no.

Los relatos de estos estudiantes universitarios expresan un sentido común instalado en la cultura política del colombiano y tras la sentencia “*los colombianos somos violentos*” se camuflan agresiones de toda índole, padecidas por sujetos aislados y sectores sociales. Así, se invisibilizan causalidades, se acallan responsabilidades y se esquivan los determinantes de la estructura social que han potenciado fuertemente este fenómeno. Si todos somos víctimas y victimarios no hay lugar para los responsables. Si la violencia viene del aire que respiramos, no hay espacio para transformar contextos y avizorar salidas posibles. Si el atropello a los otros está inscrito en nuestros genes no es posible identificar una instancia para diferenciar niveles, jerarquías, protagonismos, ni dolientes. El estigma de la violencia, vuelta síndrome de identificación nacional, se convierte así en mecanismo expedito de etiquetamiento y en simplista clave interpretativa de toda la dinámica sociopolítica de la historia nacional. “Se sabe desde antiguo que los dominados pueden llegar a

interiorizar la estigmatización de que son objeto, reconociéndose como efectivamente inferiores, inhábiles e ignorantes” (Giménez, 2005, pág. 94).

Salvo algunas excepciones, la sombra nefasta de la violencia y de la guerra, matizada por el protagonismo de líderes políticos, presidentes y uno que otro artista es el relato que cuentan la mayoría de jóvenes participantes al momento de ser invocados a enseñar la historia reciente. Hay situaciones concretas, hechos, acontecimientos complejos violentos que articulan la historia nacional y que marca una especie de sinsalida para estos chicos.

Estos escolares reproducen un imaginario social que proviene de muchas fuentes y que, parece, la educación escolar, recrea hasta hacer parte del *registro escolar* (Kriger, 2011). Para encontrar contraste, veamos algunas tablas de contenido de libros de texto de editoriales reconocidas en el ámbito colombiano que reflejan aspectos de lo que pretende ser introducido en el aula en grado noveno, dado que se ha vuelto norma, en el currículo colombiano, que este nivel es el dedicado a profundizar en la historia de la nación.

Texto: Horizontes sociales (Guerrero y Hernández, 2000)	
<u>Unidad 2. Capítulo 1:</u> – Colombia a comienzos del siglo XX – La hegemonía conservadora – La Regeneración – Composición porcentual de las exportaciones colombianas – La guerra de los mil días – La hegemonía conservadora – El movimiento obrero en Colombia – Partidos comunista y socialista – La masacre de las Bananeras – La república liberal – Alfonso López y la revolución en marcha – Alfonso López Pumarejo. Segunda administración	– El Frente Nacional – Consecuencias del Frente Nacional – Aspectos económicos y sociales entre 1950 y 1976 – Desarrollo industrial y económico entre 1950 y 1976 – Colonización, los movimientos indígenas y campesinos entre 1950 y 1976 La mujer en la historia <u>Unidad 4. Capítulo 2:</u> – Finales del siglo XX en Colombia desde 1974 hasta hoy – Los gobiernos liberales entre 1974 y 1982 – El gobierno de Belisario Betancourt – Las últimas administraciones del siglo XX

<ul style="list-style-type: none"> - La mujer en la historia <u>Unidad 3. Capítulo 4:</u> - Violencia política en Colombia - Conservatismo, gaitanismo y la época de la violencia - Los conservadores al poder - Jorge Eliécer Gaitán - Fin de los gobiernos conservadores a mediados de siglo - La época de la violencia - La junta militar 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo capitalista: industrialización y apertura económica - La cultura en Colombia - La Constitución de 1991 - Derechos fundamentales - Ramas del poder público - Formas de participación ciudadana - El Congreso y las leyes - La administración de justicia - La regionalización en Colombia - La mujer en la historia
<p>Texto: Épocas 9 (Peña y Sánchez, 2003)</p>	
<p>Evolución política de Colombia hasta mediados del siglo XX</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Guerra de los mil días - Modernización de la economía - Transformaciones sociales - Gaitanismo - Violencia política a partir de 1948 	<p>Evolución política de Colombia, segunda mitad del siglo XX</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pacificación del país - La Junta militar - El Frente Nacional - Gobiernos de partido - Gobierno de coalición - Movimientos sociales - Violencia en Colombia
<p>Texto: Ejes sociales 9 (Díaz y Granada, 2008)</p>	
<p><u>Eje 2. Saberes culturales: conquistas y desafíos</u> <i>Colombia (1899-1953)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La guerra de los mil días (1899-1902) - Separación de Panamá - El renacimiento de la economía - Conflictos sociales - Política exterior colombiana <p><u>Eje 5. Identidad y memoria</u> <i>Colombia: de la violencia al Frente Nacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La violencia a partir de 1948 - Consecuencias de la violencia - La pacificación del país - La Junta Militar - El Frente Nacional 	<p><i>Del Frente Nacional al presente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gobiernos de partido - Gobiernos de coalición - Consecuencias del bipartidismo - Movimientos armados - Movimientos sociales - Violencia actual en Colombia - El neoliberalismo <p><i>Nueva oleada de la violencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las guerrillas - El narcotráfico - El paramilitarismo - Pastrana, Uribe y los diálogos de paz - Economía y presupuesto en el gobierno de Uribe Vélez

Tabla 7. Contenidos de libros de texto de 9° sobre la historia de Colombia

Si bien los libros de texto, lo mismo que las estrategias didácticas que proponen las editoriales han de ser confrontadas con la forma como se trabaja en el aula, ellos permiten desentrañar las intenciones a las que sirven en relación con la transmisión de ideas, valores e imaginarios (Ossenbach, 2006). En la tabla de contenido de los

tres textos antes acotados se puede observar una dispersión de hechos cuya constante es el énfasis en la historia política y militar del siglo XX. La violencia aparece en nodos específicos, pero no es central en cuanto a la articulación de las temáticas.

Pese al contenido enciclopédico que impera en la escuela, particularmente en la asignatura de ciencias sociales, en la que los escolares asisten a gran cantidad de temas propios de la disciplina, llama la atención que muchos jóvenes, en la distancia, solo retomen aquellos relacionados con las temáticas del conflicto y la violencia. Este tema, a diferencia de otros, en tanto *registro escolar*, se intersecta con lo que sucede fuera de la escuela, transversaliza los medios de comunicación y se toca con las noticias diarias de radio y televisión. La violencia, en sus múltiples modalidades, remite a la cotidianidad de una nación que a falta de otros elementos para reconocerse, ha encontrado en ella el modo de rastrear la imagen de sí misma. Sin embargo, algunos testimonios, pocos, dieron cuenta de miradas ricas y complejas, de énfasis en procesos, de análisis globales y preguntas por campos sociales, o de vínculos con el arte y la literatura, más que datos puntuales.

Las respuestas de la mayoría de jóvenes, cuyo énfasis narrativo recae en víctimas y victimarios, de algún modo, coinciden con un estudio hecho en el país (Larreamendy, 2002) con niños y jóvenes acerca de los orígenes del movimiento guerrillero, en el que los resultados arrojan grandes generalizaciones, ausencia de detalle histórico y fuerte esquematismo que reside en el uso de parejas de actores que reducen la diversidad del problema a antagonismos dicotómicos que pretenden capturar la esencia del conflicto. Dice el autor al momento presentar las conclusiones: “Los políticos versus el pueblo, los corruptos versus los honestos, los ricos versus los pobres. La mayoría de explicaciones se ordenó alrededor de este tipo de oposiciones, sin dar cabida a un abanico más enriquecido de actores” (Larreamendy, 2002, pág. 216).

De otro lado, el sensacionalismo de la violencia garantiza rating. Su manejo en telenovelas y películas ha sido del recurso reiterado que libretistas y directores han seleccionado para generar audiencia y para vender al exterior las producciones nacionales⁵⁶. Sin negar la contundencia de su imponente realidad, los espectadores colombianos aprenden a perseguir el pasado con ese filtro, a verificar sus huellas en la historia y a recordar mayoritariamente sus secuelas. La violencia ha llegado a ser un discurso legitimado y legitimador (Pedraza, 2012). Sin reconciliaciones, sin exorcismos comunitarios, sin duelos oficiales, sin juicios definitivos⁵⁷ y con las heridas abiertas los colombianos sacamos la violencia de la agenda pública la mayor parte del tiempo, de manera que la política estatal transcurre eludiendo este drama, mientras el torrente de la violencia, palpitante en el espectro social y cultural, y presente en la mayor parte de la nación campea poderosamente con eventuales erupciones en la superficie de las sociedad y, sobre todo, operando como discurso narrativo de la imagen del *nosotros* nacional.

⁵⁶ La lista de películas y series televisivas de la última década, con sello colombiano, en los que se dramatizan la violencia y el narcotráfico es llamativa, como se muestra a continuación.

- **Series televisivas:** *La viuda de la mafia* (2005); *Sin tetas no hay paraíso* (2006); *El cartel de los sapos* (2008); *El Capo* (2009, 2011); *Las muñecas de la mafia* (2009); *Rosario Tijeras* (2009); *Escobar, el patrón del mal* (2012); *Los tres caínes* (2012); *Comando Élite* (2013), *Escobar, el patrón del mal versión internacional* (2013) y *Alias el Mexicano* (2013).

- **Películas sobre drogas y narcotráfico:** *After party* (2002) de Julio César Luna y Guillermo Rincón; *El rey* (2004) dirigida por Antonio Donado; *María, llena eres de gracia* (2004) de Joshua Marston; *Los archivos privados de Pablo Escobar* (2004) de Marc de Beaufort; *Rosario Tijeras* (2005) de Emilio Maillé; *Sumas y restas* (2005) de Víctor Gaviria; *El trato* (2006) de Francisco Norden; *El colombian dream* (2006) de Felipe Aljure; *Apocalipsur* (2007) de Javier Mejía; *El Arriero* (2009) de Guillermo Calle; *Sin tetas no hay paraíso* (2010) de Gustavo Bolívar; *El cartel de los sapos* (2011).

- **Películas sobre violencia y conflicto interno:** *La virgen de los sicarios* (2000) del director Barbet Schroeder; *La toma de la embajada* (2000) de Ciro Durán; *El intruso* (2000) de Guillermo Álvarez; *Como el gato y el ratón* (2002) de Rodrigo Triana; *Hábitos sucios* (2003) Carlos Palau; *La primera noche* (2003) de Luis Alberto Restrepo; *La sombra del caminante* (2005) de Ciro Alfonso Guerra; *Karma* (2006) de Orlando Pardo; *Yo soy otro* (2008) de Óscar Campo; *La milagrosa* (2008) de Rafael Lara; *PVC-1* (2008) dirigida por Spiros Stathoulopoulos; *La sangre y la lluvia* (2009) de Jorge Navas; *Pecados de mi padre* (2009) de Nicolás Entel;

El páramo (2011) dirigida por Jaime Osorio; *Los colores de la montaña* (2010) dirigida por Carlos Arbeláez; *Retrato en un Mar de Mentiras* (2010) de Carlos Gaviria; *Porfirio* (2012) de Alejandro Landes; *Satanás* (2007) de Andrés Baiz; *Soñar no cuesta nada* (2006) de Rodrigo Triana; *Perro come perro* (2008) de Carlos Moreno; *Los actores del conflicto* (2008) de Lisandro Duque; *Saluda al diablo de mi parte* (2010) de Juan Orozco; *Pequeñas voces 3D* (2011) dirigida por Oscar Andrade y Jairo Carrillo; *La captura* (2012) de Dago García y Juan Carlos Vásquez.

⁵⁷ El Grupo Memoria Histórica de la Universidad Nacional habla de 220.000 muertos en los últimos 50 años de conflicto (Grupo Memoria Histórica, 2013).

Por ello, aunque el conflicto armado en el país ha cobrado millares de víctimas, representa para muchos conciudadanos un asunto ajeno a su entorno y a sus intereses. La violencia de la desaparición forzada, la violencia sobre el líder sindical perseguido, la violencia del desplazamiento forzado, la del campesino amenazado y despojado de su tierra, la de la violencia sexual y tantas otras suelen quedar marginadas de la esfera pública, se viven en medio de profundas y dolorosas soledades. En suma, la cotidianización de la violencia, por un lado, y la ruralidad y el anonimato en el plano nacional de la inmensa mayoría de víctimas, por el otro, han dado lugar a una actitud si no de pasividad, sí de indiferencia, alimentada, además, por una cómoda percepción de estabilidad política y económica (Grupo Memoria Histórica, 2013, pág. 14).

A este mismo respecto, dice Carlos Perea que “la violencia cumple con la función simbólica de arrastrar en sus mallas de sentido la vida colectiva, en particular en determinados periodos” (Perea, 2009, pág. 20), tal función, reificada a fuerza de hechos traumáticos, se transmuta, mediante dolorosos ejercicios de reiteración, en clave interpretativa de la supuesta idiosincrasia de lo nacional. Quizá gracias a que la violencia ha podido instalarse en la cultura ha sido tan exitosa su raigambre, a la vez que han sido tan amorfas y dispersas sus tramitaciones. Como sociedad, Colombia no ha procesado este drama por muchos motivos.

Uno de ellos, no menor, tiene que ver con la vigencia y permanencia del conflicto que cobra tantas vidas en el territorio nacional. Tener a la fecha una de las mayores cantidades de desplazados del mundo, sindicalistas asesinados, defensores de derechos humanos amenazados y uno de los conflictos armados más viejos del continente son datos de primer orden al momento de caracterizar y justificar un imaginario sobre la violencia.

Desterrada de la agenda pública, pero acogida y deformada por otras instancias, la violencia ha logrado instalarse en las memorias nacionales, ha perdido complejidad y

ha simplificado sus características en las versiones escolares que se nutren básicamente del sentido común, de libros de texto y de películas y telenovelas. Se pierde la trama histórica, se diluyen responsabilidades o se concentran en las personas de seres espectacularizados. Tal versión oscila entre una tragedia de la no es posible escapar y cuentos episódicos y fragmentados regentados por hombres magnánimos o extremadamente viles. La sociedad de la que emergieron estos sujetos desaparece, los contextos apenas si son mencionados, las realidades locales y regionales, las redes internacionales se tornan invisibles. Las estructuras económicas y políticas salen ilesas. El poder cumple con su cometido de hacer ver que, en el pasado como en el presente, la violencia tiene que ver con causas fortuitas y azarosas.

Parece, además, evidente, que el trámite que la enseñanza escolar ha hecho de este fenómeno no ha posibilitado su comprensión histórica ya que su dramatismo opera como un currículo no formal que se resiste a dejar de ser central en los imaginarios escolares y cuya impronta oficial también perdura en las versiones mediáticas. Para el Grupo Cyberia,

la manera como ha sido abordado este tema fue y sigue siendo orientada desde la mirada apologética (...) lo que no ha permitido visualizar “otras memorias” alternativas a la memoria oficial. Así mismo, en el momento en que las ciencias sociales abordan actualmente el fenómeno de la primera violencia, se han visto reforzadas las vías de la rememoración⁵⁸, activando los ritos del duelo y del recuerdo de hechos trágicos de esta fecha, erigiendo así personajes o caudillos y falsas representaciones simbólicas que desde la historia oficial se han plasmado en la cultura y en lenguaje de las sociedad (Cyberia, 2009, pág. 254).

⁵⁸ Para el Grupo Cyberia existe una diferencia radical entre rememorar y conmemorar. La rememoración, propia de los discursos oficiales, acude a los dolores del pasado sin establecer vínculos con el presente, sin marcar la existencia de los sujetos que rememoran, por su parte, la conmemoración trasciende la remembranza de héroes y fechas, identifica memorias en pugna y promueve permanentemente relaciones y compromisos con el presente.

En efecto, como se observa en las tablas de contenido de algunos libros de texto colombianos de noveno grado, la violencia y sus ramificaciones ocupan un lugar en los contenidos referidos a la historia del país, su abordaje es cronológico y su expresión visible son los hechos emblemáticos propios de lo político y lo militar. No aparecen títulos que indiquen abordajes complejos, miradas de larga duración o lecturas confrontadas sobre los mismos fenómenos o acontecimientos históricos objeto de estudio. Mucho menos se pueden leer aspectos de una historia social y la cultural del país, que son marginales en estos importantes instrumentos didácticos y si bien esto no es reflejo necesario ni mecánico de lo que sucede en las escuelas y en las aulas, puede ofrecer algunas pistas para entender el enfocado repertorio de datos alusivos a las guerras y a las secuelas que reportan los estudiantes cuando son invitados a tejer la historia que quisieran enseñar.

Esta situación realza la sentencia que Federico Lorenz (2006) expusiera para el caso de la educación en Argentina y que valdría para el caso que nos ocupa:

Si [bien] es cierto que la enseñanza y la apropiación [del pasado reciente] implican una cierta ruptura con ese pasado que se recibe, también lo es que, si éste es transmitido en tonos absolutos, sagrados –y, por ende, intangibles–, dicho proceso de ruptura es imposible. El resultado, lo opuesto a lo buscado, es entonces una cristalización de imágenes acerca del pasado, una ritualización que puede transformar en irrelevante un valor, vital para una sociedad. Entonces, no sólo se banaliza el pasado, sino que se contribuye a fijar a los actores sociales en un miedo y un dolor que se dice querer procesar (Lorenz, 2006, págs. 282-283).

De alguna manera, se entiende que los estudiantes de primer semestre enfatizan en esta mirada que, obnubilada por la violencia, desconozca otras aristas de la realidad nacional reciente, pero de los estudiantes de séptimo semestre, quitando dos o tres estudiantes, se esperaría que contaran con herramientas conceptuales que le imprimieran a sus relatos otros abordajes, gracias a su formación y trayectoria.

El discurso de la violencia parece privilegiarse en la escuela y que se alcanza a evidenciar en los relatos de los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales que participaron de la presente investigación, en cuanto a sus temas de interés para enseñar, da cuenta de los densos vínculos que existen entre esta institución y la sociedad, pero también de la debilidad de los currículos explícitos y de la fuerza de un imaginario social sobre la importancia de la violencia como sello de lo que supuestamente *somos* como colombianos. Además, trasluce cierta angustia por un *deber de la memoria* (Carnovale & Larramendy, 2010) que idealiza las víctimas, a la vez que las vuelve anónimas e interpreta el pasado como una guerra de malos y buenos; víctimas y victimarios. Se da así una lectura categórica, maniquea de la historia que invisibiliza los asuntos ideológicos, políticos y sociales imprescindibles para comprender la historia. Sobre este asunto Carnovale y Larramendy (2010) afirman:

Es plausible sostener que este escenario encuentra una razón de peso en la ausencia de saberes y de consensos básicos en las distintas tramas que conforman el sistema educativo acerca de los contenidos específicos para enseñar. Sin embargo, debe señalarse que el problema de la *transmisión* del pasado reciente excede en mucho la escuela e involucra a los más variados espacios políticos, institucionales, culturales, entre otros (pág. 245).

A tono con este planteamiento, es posible afirmar que los problemas surgidos de tratar la historia reciente en la escuela hablan más de los conflictos no resueltos de la sociedad que de la escuela misma, aunque ello no es obstáculo para pensar desde allí criterios, enfoques y propuestas didácticas para contrarrestar en algo las lecturas simplistas que campean al respecto.

¿Qué historia nacional entonces enseñar? Aunque excede los alcances del presente estudio, se puede sugerir que es pertinente una mirada más a los procesos que a los

acontecimientos, una apuesta por aproximaciones a categorías explicativas generales que articulen fenómenos locales, nacionales e internacionales. Trascender la mera enunciación descriptiva de hechos traumáticos para recaer sobre sus condiciones de posibilidad, lo que supera la coyuntura o la anécdota de las fechas. Esto significa inscribir los acontecimientos en lecturas de mediana y larga duración (Elias, 1987). Invitar a los estudiantes a identificar los diferentes actores involucrados, sus versiones de los hechos y sembrar más preguntas que verdades sobre tramas variopintas que dejan opacidades, hilos sueltos y detalles sobre los que permanentemente emergen nuevos datos⁵⁹.

Finalmente, retomando la pregunta inicial sobre la relación de la enseñanza de la historia reciente de la nación y los procesos de identificación nacional en jóvenes universitarios, es posible colegir, en primer lugar, que el fenómeno de la violencia adquiere importancia central en tanto trama articuladora de las versiones escolares de las últimas décadas. Aunque circulan otros contenidos explícitos en la escuela, la traumática manera como se procesa la violencia en la realidad nacional desborda a los muros de las aulas y, junto a las dificultades propias de la historia escolar, se generan visiones simplistas, dicotómicas y moralizantes del pasado reciente. Este hallazgo se conecta con una tendencia del capítulo anterior, *las carencias e infamias que nos marcan*, en la que se identificaba lo colombiano con los déficits y lo negativo, incluida por supuesto la violencia. Sin embargo, aunque esta tendencia no era mayoritaria ganó fuerza en la proyección de los contenidos escolares a enseñar. Esto probablemente quiere decir que las gamas de identificación nacional se amplían cuando se interroga los vínculos, las pertenencias y los estereotipos de lo nacional, en

⁵⁹ Para la fecha que se escribe este texto aparece nueva información sobre la Junta Militar de la dictadura argentina, 30 años después, se trata de archivos de actas originales de las reuniones entre 1976 y 1983 encontrados en el sótano de un edificio en que aparecen seguimientos y nombres de empresas comprometidas con el régimen. Por otro lado, en Colombia, aparecen nuevas pruebas que inculpan otros altos militares por los desaparecidos del Palacio de Justicia en 1985 (Información disponible en: [http://noticiasunolaredindependiente.com/2013/11/04/noticias/foto-sargento-garzon/\(10-11-13\)](http://noticiasunolaredindependiente.com/2013/11/04/noticias/foto-sargento-garzon/(10-11-13)))

clave presente, pero se reducen ostensiblemente cuando se solicita construir un relato enseñable sobre la memoria del pasado.

Adicionalmente, esta clave analítica también es pertinente para esta escuela que privilegia las narrativas de la violencia y que es tensionada por la lógica de *la nación en la escuela para el compromiso social*, y *la nación en la escuela para la conciencia planetaria*, acotadas en la primera parte del presente capítulo, ya que las posibles intenciones de la escuela que se quiere, con determinadas características, se hace agua al ser confrontada con los temas susceptibles de ser enseñados. Quizá la vieja contradicción entre los ideales románticos y cognitivos (Carretero & Kriger, 2004) adquiere nuevas coloraciones en la escuela colombiana. La inculcación de sentimientos de filiación al planeta, a la naturaleza, al cambio social y la opción por los pobres y menos favorecidos convivirá con concepciones del conflicto armado y memorias políticas reduccionistas y moralizantes.

Conclusiones del capítulo

A continuación se presenta una síntesis de las conclusiones del presente capítulo titulado *Relatos de escuela e identidad nacional*, que, recordemos, pretendía identificar el rol de la educación y la escuela en los imaginarios sociales sobre identidad nacional, en la voz de estudiantes universitarios y, también, el lugar particular de la enseñanza de la historia reciente en la configuración de dichos imaginarios.

En relación con la primera categoría: *la nación en la escuela que se recuerda*, emergieron dos subcategorías: *la nación en la escuela que no se quiere* y *la nación en la escuela que se valora*. Con relación a la primera vale la pena resaltar los más

importantes hallazgos en el marco de los testimonios de los jóvenes participantes del presente estudio:

De acuerdo a los testimonios de los muchachos, se infiere que se mantiene y reproduce un discurso con tintes nacionalistas en las prácticas escolares que ellos evocan, cuya referencia se hace básicamente a partir de la celebración de efemérides, la remembranza de héroes y la evocación de situaciones y lecciones de las experiencias escolares, especialmente de las clases de ciencias sociales. Esta mirada sobre la historia aprendida en la escuela fue reconocida por la gran mayoría de estudiantes participantes y coincide con buena parte de la literatura sobre el tema (Kriger, 2010; Carretero & Kriger, 2010; Ruiz, 2011).

Por otra parte, se puede reconocer un *currículo residual* que materializa la distancia entre lo prescrito y lo vivido en la escuela, es decir, aunque las enseñanzas nacionalistas y los idearios románticos aparentemente han sido proscritos de los currículos oficiales de la escuela, sus influjos parecen imponerse en las prácticas y en las dinámicas educativas con gran fuerza, al punto de determinar las memorias de la escuela en los jóvenes estudiados. Este punto, en consonancia con el primer hallazgo, concuerda con parte de la literatura sobre el tema (Siede, 2010), además hace eco del posible éxito del registro escolar sobre la enseñanza explícita de elementos identitarios en la escuela misma, aunque la confrontación rigurosa con las políticas públicas, con los manuales y libros de texto que le darían más contundencia a esta tesis, no hicieron parte del presente trabajo.

Adicionalmente, en relación con la idea de *la nación en la escuela que no se quiere*, aparece, en el discurso de los jóvenes, una especie de impugnación de la educación romántica y patrioterica en la escuela. Para la mayoría de estudiantes de séptimo semestre, y una minoría de los de primer semestre, la existencia de este tipo de educación deliberadamente forjadora de sentimientos patrios es conscientemente

denostada y rechazada. Este hallazgo encontró afinidades parciales con algunos estudios de la literatura consultada con población similar, especialmente con los trabajos de Kriger y Carretero (2010), Kriger (2011), Ruiz (2011), Arias y Ruiz (2013). Para estos autores es evidente la pervivencia de elementos nacionalistas en las rutinas escolares, al igual que para el presente estudio, sin embargo, aquí surge un componente inédito: la toma de distancia crítica que manifiestan muchos jóvenes de esta historia enseñada, motivada probablemente por varios factores, entre ellos, el ambiente crítico propio de una universidad pública y el estar formándose en una carrera de licenciatura en ciencias sociales, aspecto que los dota de herramientas teóricas para cuestionar la historia escolar.

En relación con la segunda parte del subcapítulo, aquí titulada: *La nación en la escuela que se valora*, es posible colegir lo siguiente:

Aunque hay trazos, elementos emblemáticos dispersos de identificación con la nación propia vinculados a la eficacia del registro escolar, a la aceptación y reproducción de una identificación inercial con la nación propia en las memorias de la escuela, los jóvenes participantes también informaron en sus recuerdos escolares sobre aspectos que en su momento promovieron un pensamiento crítico que habilitó la construcción de discursos no nacionalistas, que incentivó la reflexión y la deliberación, a partir, sobre todo, de la huella de docentes que generaron procesos intencionados de rechazo al pensamiento hegemónico y de actividades de promoción de compromiso social.

Algunos estudiantes también contaron experiencias escolares de desapego hacia los discursos de orden vinculante hacia la nación propia, hecho que –afirman– los lleva a problematizar hoy el sentimiento nacionalista.

En términos analíticos, los jóvenes que enunciaron estas narrativas pusieron en evidencia dos aspectos centrales del presente estudio: por un lado el carácter plástico

de la identificación nacional (Giménez, 2002), que explica el carácter dinámico de la misma: la posibilidad de modificar la orientación de los afectos nacionales, de leer el pasado al tenor de las apuestas presentes y de generar nuevas lealtades al calor de estas mismas opciones. No existe una única manera de leer las experiencias escolares referidas a la nación propia, y no es posible establecer una línea de continuidad entre los sentimientos nacionales inculcados y enseñados, respecto a los apropiados y aprendidos. Por otro lado, y en consonancia con lo anterior, se confirma la distancia ente historia enseñada, historia académica e historia cotidiana (Carretero, Rosa, & González, 2006), bajo el entendido que estos registros no siempre coinciden y la impugnación a la historia enseñada no es siempre reemplazada por conceptos científicos.

La segunda gran categoría, *la nación en la escuela que se proyecta*, se dividió a su vez en dos: *la nación en la escuela para el compromiso social* y *la nación en la escuela para la conciencia planetaria*. Sobre la primera se afirmó:

Se nota el deseo de la gran mayoría de jóvenes estudiantes de licenciatura de abordar su ser docente desde principios ético-políticos que conduzcan a la generación de conciencia y transformación social. Es clarísima la impronta política en la proyección de su profesión, pues se declaran agentes de cambio, básicamente se conciben como instigadores en sus futuros estudiantes de comportamientos y actitudes proclives a la mejora de la sociedad en la que viven. A diferencia de otras investigaciones, las narraciones aquí plasmadas dejan entrever reflexiones hacia una nación llena de posibilidades y alternativas, con sujetos protagonistas y dispuestos a colaborar en proyectos comunitarios.

Otro aspecto a resaltar, en los relatos de la nación en la escuela, es la importancia atribuida a la educación no formal en tanto proceso pedagógico, es decir, algunos jóvenes participantes se avizoran desempeñando el rol de formadores en instituciones

educativas pero también en escenarios de educación no formal, pues ambos espacios constituyen, según ellos, plataformas de encuentro colectivo funcional al cambio sociopolítico. Este hallazgo novedoso respecto a la literatura encontrada, probablemente motivado por militancias políticas de los jóvenes mismos, plantea la importancia de las imbricaciones entre escuela y sociedad en los procesos de identificación nacional, en el sentido que los imaginarios de nación –comprometidos políticamente para este caso– no son exclusivos de un escenario social, más bien se pueden adaptar a cualquier contexto, a la manera de filtro cognitivo que sirve como esquema de percepción de la realidad (Bourdieu, 2007).

Esta responsabilidad con la suerte de los otros, invocada aquí a propósito de la pregunta por la nación en la escuela, está en sintonía con el hallazgo del capítulo anterior respecto a la identificación con proyectos colectivos; allí los jóvenes expresaban que su identificación nacional se traducía en vínculos con propuestas políticas que propendieran por el cambio social; aquí, en el contexto escolar, esta identificación pasa por la proyección de una actividad escolar al servicio de una nación justa y solidaria.

Además, es evidente el énfasis dado a la dimensión ideológica en la práctica pedagógica, la misma que contiene elementos cargados de voluntarismo, en los que los jóvenes se auto-conciben como una especie de salvadores de los grupos que tendrían a cargo. Este exceso de optimismo y sobre-reconocimiento propio probablemente desconoce las complejidades de las dinámicas escolares y sociales, la forma como se configura la subjetividad política en sus futuros estudiantes y puede obturar posibilidades de construcción del saber y producir frustraciones. Según Siede (2010) la profusión de esfuerzo proviene de una visión dicotómica del mundo que puede resultar en decepciones, desengaños y claudicaciones.

En relación con la tercera parte de este subcapítulo: *la nación en la escuela para la conciencia planetaria*, cabe anotar lo siguiente: una parte de los jóvenes indagados manifiestan su propensión por una escuela que incentive identificación con la humanidad y el planeta. El rechazo al proyecto nacionalista tiene aquí un cariz y una propuesta que pretende inculcar en los procesos escolares sentimientos de cuidado hacia la raza humana, hacia cualquier forma de vida. Además, algunos testimonios de los jóvenes sobre la nación en la escuela que se proyecta, en relación con su orientación hacia la conciencia planetaria, indican un conflicto entre los imaginarios nacionalistas y los cosmopolitas. De acuerdo a lo encontrado, tales versiones coexisten, conviven en una especie de distancia generacional que, en cualquier caso, privilegia la formación cosmopolita y planetaria para los niños, en tanto son éstos los que supuestamente portan la condición de futuro.

Ante el objetivo de dar cuenta de los aspectos escolares y educativos que contribuyen a darle forma a la identificación nacional, puede afirmarse que los jóvenes estudiantes, participantes del presente trabajo, se inclinan hacia una identificación tenue con la nación propia (Ruiz & Carretero, 2010) distante a la clásica adscripción de cuño nacionalista. La escuela en la que se educaron estos jóvenes tuvo rezagos patrioterros y románticos, pero lo determinante fue la conciencia que, aparentemente, tomaron de este hecho para concebirse en la actualidad como seres promotores de conciencia crítica y planetaria y, por ende, como futuros docentes, activistas de estas causas.

Se pudo encontrar que un número reducido de jóvenes universitarios proyectaban una idea de filiación que iba más allá de la nación propia, hacia el planeta y la humanidad. Este hallazgo concuerda con lo encontrado en el anterior capítulo, *la identificación el territorio regional*, allí se observaba cómo la identificación nacional se revestía de naturaleza y exotismo, aquí se complementa con el rol de la escuela en la construcción cosmopolita de la nación universal.

Esta adscripción planetaria fue validada en un grupo de discusión de primer semestre, que terminó por cuestionar las enseñanzas nacionalistas, al igual que en las entrevistas de algunos de séptimo semestre. De cualquier forma, por la educación universitaria que reciben estos jóvenes, por la importancia creciente que adquiere en el mundo el pensamiento medioambiental o por el descrédito de las instituciones del Estado, entre otros, la abstracción de la naturaleza gana inusitada importancia no solo como componente escolar transversal sino como catalizador de los vínculos identitarios que replantean los tradicionales límites del territorio nacional. No existen muchas investigaciones con las cuales cotejar esta tesis.

Por otro lado, respecto al apartado: *La enseñanza del pasado reciente de la nación y la escuela*, se encontró una diferencia entre los estudiantes de primero y séptimo semestre. Los de primero dieron cuenta de relatos episódicos y fragmentarios centrados en grandes personajes, acontecimientos emblemáticos y secuenciales. Los de séptimo, algo más complejos en sus versiones, enunciaron eventos en orden cronológico y, al igual que sus compañeros de primer semestre, mayoritariamente sucesos de orden político y militar. Unos y otros entendieron la consigna “historia de las últimas décadas” de manera nominativa y ambigua, y se centraron en pocos aspectos del siglo XIX y fundamentalmente de la segunda mitad del XX.

Pese a contadas singularidades que expresaron la posibilidad de narrar una historia de Colombia basada en procesos y campos tensionales o recursos literarios, la gran mayoría privilegiaría enseñar asuntos relacionados con la política y sobre todo con la violencia. Parece así que la violencia y sus secuelas funge como *tropo* de la enseñanza de la historia de las últimas décadas, según los relatos de los jóvenes universitarios. Sobre ello se matizó la importancia de entender la conflictiva realidad nacional, la dificultad para tramitar socialmente los traumas y los dolores producto de la muerte, el desplazamiento y la amenaza de miles y miles de personas, sumada a la

incapacidad de la escuela para generar comprensión histórica sobre este fenómeno. Es decir, parece que la escuela no ha logrado ofrecer las herramientas necesarias para salir de cierto “lugar común” de la historia nacional, instalado gracias al imaginario social que naturaliza la violencia sin ofrecer pistas para entender, procesar y superar el fenómeno.

Finalmente, pese a que irrumpen múltiples matices para explicar la identificación nacional, las opciones de la mayoría de estos jóvenes universitarios se reducen al momento de querer explicar el pasado reciente de la nación propia, y esto, a la vez que cuestiona el piso sobre el que se desea construir la escuela del futuro, cosmopolita, comprometida, también perfila nuevas aristas de la clásica contradicción entre los ideales de la escuela conativa y la ilustrada. En otras palabras, para la mayoría de estudiantes participantes en el presente trabajo, con algunas excepciones, la distancia con los propósitos nacionalistas no fue compensada por versiones analíticas y ricas de la historia reciente, además las apuestas declaradas por una identificación nacional con el mundo, con proyectos colectivos sociopolíticos, con los grupos cercanos o con lo territorial, no aparecieron en las versiones improvisadas sobre la historia reciente de la nación propia.

CONCLUSIONES GENERALES

Presentación.

El primer capítulo analítico inició con un epígrafe de Eric Hobsbawm acerca de la pertinencia de estudiar las maneras como los ciudadanos comunes “consumían” la nación, para este historiador, los fenómenos asociados a las naciones requieren entenderse “en términos de los supuestos, las esperanzas, las necesidades, los anhelos y los intereses de las personas normales y corrientes (Hobsbawm, 1991, pág. 19). A lo largo de todas estas páginas se ha tratado de mostrar cómo lo hace un grupo de jóvenes universitarios. El presente apartado busca retomar importantes hallazgos de los capítulos analíticos precedentes, establecer relaciones entre éstos y profundizar en algunos asuntos de allí derivados, en relación con los propósitos de la investigación. Inicialmente se expondrá lo importante que resultó el uso de narrativas visuales como recurso investigativo, después se retomarán la discusión de los hallazgos ya anunciada y, finalmente, se establecerá una relación conceptual entre las categorías centrales del presente trabajo.

Sobre los relatos visuales.

Las narrativas visuales se configuraron, en la presente investigación, en una poderosa estrategia investigativa que, en lo metodológico, permitió, por un lado, organizar la construcción de las categorías, especialmente del capítulo que abordó los imaginarios de los jóvenes sobre la identificación nacional, pues luego de varios intentos fallidos de estructuración, a partir de la revisión y análisis de las fuentes testimoniales, fueron las fotografías las que mejor posibilitaron identificar agrupaciones y recurrencias en

torno a la identificación con la nación propia y la colombianidad. Dicho ejercicio no estuvo exento de dificultades porque la polisemia de la imagen que la fotografía implica rebasó los conceptos que, en su momento, sirvieron como marco teórico a la investigación y porque su lectura científica requería saberes disciplinares ajenos a la experticia del investigador. Adicionalmente, los comentarios elaborados por los propios jóvenes al pie de la imagen no siempre fueron compatibles con el sentido transmitido a primera vista, lo que exigió miradas más atentas, relaciones más finas y énfasis deliberados.

Es de destacar que las fotografías o relatos visuales, como decidimos llamarlos, se escogieron como una posibilidad narrativa para que la identidad emergiera de una forma no convencional, probablemente acudiendo a una intuición que nos solicitaba un instrumento más sensible a las estéticas juveniles contemporáneas (Martín-Barbero, 1998). El ejercicio de buscar y construir la propia imagen, en tanto sujetos pertenecientes a una nación, obligó a los jóvenes no solo a exhibir argumentaciones racionales, también a crear una situación, a producir una realidad, en este caso visual. Al decir de Mariana Leconte (2011),

la fotografía, como imagen *productora*, hace advenir sentidos insospechados. La fotografía no sólo vuelve a hacer presente o conserva en la presencia instantes del pasado, es decir, re-produce lo real, sino que también produce un irreal, hace aparecer por primera vez una perspectiva, un estallido de luz, una escena, antes de ella inexistentes (pág. 30).

Según la autora, se trata de la figurabilidad de una palabra nueva, que sucede gracias a la interacción de tres elementos: el motivo, el fotógrafo y el receptor. Gracias a que no es claro cuándo domina la intención de una u otra dimensión, la fotografía debe entenderse como un proceso más que como un objeto acabado.

La fotografía como metáfora, como semejanza, como analogía (Ricoeur, 2006), permite eludir la trampa que condena la *ficción* al mundo de lo irreal, para remitirla a un nuevo tipo de trama que reivindica al sujeto. Dada la imposibilidad de captar

reveladora o intuitivamente el sentido de la totalidad de la imagen, no queda otro camino que recurrir al *ser-como* del acontecimiento llevado al lenguaje. Según Ricoeur, la clave del problema está en el funcionamiento retórico y ontológico del “como”: lo que confiere a la metáfora el carácter referencial es el objetivo de un *ser-como*, correlativo del *ver-como*. Desde esta perspectiva, entonces, el ser mismo debe ser metaforizado según los términos del ser-como. Este paso es llamado por el autor *redescripción*. Interpretando al filósofo francés se podría decir que la posibilidad metafórica que proporciona la imagen permite una salida a la sin-salida de aprehender totalmente a la persona. Para el ejercicio propuesto, tratar de *ver-como* los jóvenes se sintieron identificados con la nación propia comportó en primer lugar un ejercicio de describir e interpretar sus descripciones, luego un acertamiento al sentido otorgado (lo mismo) y a un diálogo con lo extraño, la alteridad (lo otro), para construir puentes, metáforas, similitudes, traducciones entre unos sujetos (los jóvenes) y una ficción (la nación).

También vale la pena insistir en que la fotografía, en el presente trabajo, sirvió fundamentalmente como mediación con la identidad personal ya que ésta solo se entiende como relato o narración, esto es, como identidad narrativa (Ricoeur, 2006). Atravesada por la temporalidad, esta identidad narrativa plasmada en la imagen, evita la lógica sustancialista que la congela en el tiempo o la dispersa desordenadamente para ubicarla en cualquier lugar, más bien apuesta por una comprensión relacional y entramada que invoca contextos, sentidos e intencionalidades para su comprensión. Los relatos visuales que recorren la presente investigación se entienden, entonces, como constancias sedimentadas de lo que el flujo de tiempo dejó asentar transitoriamente en las biografías de algunos jóvenes estudiantes, “constituyendo un modo de relación que [...] es reactualizado, aunque conserva siempre la posibilidad de no ser o de serlo de otro modo, sometido como está a la temporalización, es decir, al interjuego de libertades” (Leconte, 2011, pág. 34).

Por otro lado, también hay que tener en cuenta que la identificación nacional plasmada en los relatos visuales fue creada a partir de un ejercicio artificial, propuesto, tentativo; su objetivo fue transmitir una idea o un sentimiento a propósito de una consigna. De aquí emergieron imágenes personales con intenciones subjetivas que se congelaron a medida que la respuesta a la pregunta por la identidad se construía. Quedaron así los trazos de una filiación que en un trozo del tiempo tuvo vigencia, de allí la pertinencia de los análisis. Interesante sería confrontar sus versiones en la distancia y captar su impresión sobre lo que pensaron y fijaron en ese momento, ¿qué pensarán mañana de la identificación nacional?, ¿qué relatos visuales crearían?

Elizabeth Jelin (2012) realizó el ejercicio de volver 20 años después a mostrar las fotografías que había tomado en un barrio popular de Buenos Aires y comenta que las lecturas estaban enmarcadas en el nuevo contexto sociopolítico. Un imaginario social distinto determinaba la lectura de viejas realidades en el marco interpretativo del retrato de los propios sujetos, sin embargo, dice la autora, era fuerte la conciencia de la temporalidad: lo que ya no está, lo que cambió. La mirada a las fotografías “no nos lleva hacia la imagen, nos lleva hacia nuestras memorias” (Van Alphen citado por Jelin, 2012, pág. 65).

La fotografía es una construcción social y por tanto expresa, en las intenciones individuales de quien la captura, un esquema de percepciones, pensamientos y apreciaciones desigualmente distribuidos, un imaginario social. Para Bourdieu: “las normas que organizan la captación fotográfica del mundo, según oposición entre lo fotografiable y lo no-fotografiable, son indisociables del sistema de valores implícitos propios de una clase, de una profesión o de una capilla artística, de la cual la estética fotográfica no es más que un aspecto, aun cuando pretenda, desesperadamente, la autonomía” (Bourdieu, 2003, pág. 13). Estas reflexiones son apropiadas para la presente investigación, ya que la presencia en los relatos visuales de elementos de la

iconografía nacional, tales como los colores de la bandera, imágenes religiosas, paisajes, atuendos y elementos típicos destacados o impugnados, puso en evidencia este sello y selección social que asocia la nación a ciertas “cosas” y no a otras, y, a la vez, estableció una ruta de trabajo para caracterizar los imaginarios sociales presentes en los relatos de jóvenes universitarios. El imaginario social, en tanto representación colectivamente compartida que define formas de pensar y de actuar (Taylor, 2006), halló en los relatos visuales una superficie privilegiada para hacerse tangible.

La nación propia, operando como lugar de los afectos, de los amores, se revistió, en las imágenes presentadas, de territorios, espacios, personas, símbolos y *yo*es intervenidos. Gracias a este efecto se demostró el carácter múltiple, dinámico y social de las identificaciones. Todas las narrativas visuales presentadas por los estudiantes acudieron a elementos del paisaje cultural para dar cuenta de una interpelación individual que demandaba una contestación a los sentimientos de nacionalidad. No hubo una sola fotografía en la que el propio joven se mostrara sin algún tipo de accesorio, atuendo, maquillaje, trasfondo o escenario que lo acompañara, justificara, respaldara o encuadrara. La desnudez no apareció. La nación dotó de ropaje simbólico los cuerpos de estos jóvenes que acudieron a ella para evitar la intemperie, para obtener seguridad y cobijo. La pertenencia a la nación, con más o menos arandelas, no se impugnó, siempre fue el insalvable lugar de enunciación.

La especie de *improvisación* que implicó la construcción de la imagen se convirtió en un mecanismo mediante el cual se reconfiguró la identidad (Holland y otros citado por Guerrero, 2011), es decir, el relato visual mismo, a la vez que puso a pensar sobre la identificación propia, activó un tipo de argumentación con la que se dió una complicidad tácita respecto a la identidad que pretendió haber producido. Fue evidente la identificación con la identidad nacional que se fabricaba, se pudo constatar así la idea de Ricoeur (2006) según la cual “un sujeto se reconoce en la historia que se cuenta a sí mismo sobre sí mismo (pág. 999).

Finalmente, es posible afirmar, luego de la experiencia vivida con un grupo de jóvenes estudiantes, respecto al relato visual como dispositivo investigativo en ciencias sociales, que su posibilidad y potencia es amplio y promisorio, particularmente en trabajos sobre identidad, ya que su cruce con el arte y las narrativas permitió la observación de novedosas de formas subjetivas de expresión.

Hasta aquí se presentó el provecho que supuso el uso de narrativas visuales, en adelante se ahondará sobre los principales hallazgos derivados de su uso, complementado con relatos testimoniales, en los capítulos analíticos, así como sobre sus relaciones e implicaciones.

La nación como objeto de identificación.

En relación con *la identificación con la nación propia*, recordemos, se presentó el análisis en dos categorías: *vínculos y pertenencias* y *estereotipos de nación*. Respecto a los *vínculos y pertenencias*, la mayoría de los estudiantes expresaron una importante *identificación con el territorio regional*, relievando, en lo fundamental, aspectos geográficos, musicales y estéticos. La adscripción a la nación propia se expresó como la exaltación de la belleza del paisaje y las riquezas naturales. Lo regional estuvo matizado por el rescate de las tradiciones y de prácticas legendarias. Las menciones sobre el territorio se hicieron no tanto como espacio físico de interés, sino en función del sentido cultural que soportaban y por las relaciones sociales que evocaban. En esta perspectiva se colige que, desde el horizonte de la identificación nacional, lo territorial tiene significancia sobre todo por lo que representa, por la importancia y la fuerza de las memorias que activa en las personas. Desde el siglo XIX la exaltación del territorio ha sido una colorario del sentimiento nacionalista en tanto sustento material del Estado-nación (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003), sin embargo, su invocación actual, menos amenazada por disputas limítrofes y afrentas a

la soberanía, tiene que ver menos con la instancia física y más con el espíritu de las gentes que alberga.

En todo caso, para los jóvenes universitarios, esta mención de lo regional, mientras dio nombre propio a la identificación nacional, marcó de alguna manera una distancia política con el territorio, al folclorizar sus prácticas y esencializar su condición. Los relatos, en este punto, transmitieron una noción de cultura dependiente de las costumbres pasadas, puras e idealizadas, pertinentes de conservar y guardar. Esta identificación con lo local, para ciertos teóricos demasiado corta para procurar sentimientos nacionales de identificación (Smith, 1997), se vincula eficazmente con las estrategias de etiquetamiento hechas desde el poder (Appiah, 2007; Bolívar, 2006), es decir, si bien es claro que los mecanismos de identificación nacional requieren de membresías previas a las cuales adherirse, a las cuales suscribirse por parte de la mayoría de los ciudadanos, tal nominación, en el caso de los jóvenes de la presente investigación, tuvo en lo local y en lo regional una expresión profunda de filiación, aspecto que probablemente se corresponde con las maneras como históricamente lo regional ha sido un componente central en la configuración de lo nacional en Colombia (González, 2001). En los jóvenes escasean las alusiones al territorio nacional como un todo. Adicionalmente, hay que entender que lo regional ha funcionado en el pasado como un mecanismo activo de jerarquización social (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003), y aunque estos estudiantes no legitiman la discriminación a las diferencias culturales, biológicas o climáticas, en sus discursos se notan las secuelas de haber mantenido por años una nación separada, dividida y hasta aislada en sus territorios regionales. La nación o el sentido de lo nacional, en suma, se subordina a lo regional o se reduce a ello.

Un colorario de la identificación con el territorio regional, en tanto espacio próximo de filiación, lo constituyó la siguiente categoría de análisis, la *identificación con grupos cercanos*, básicamente la familia, los pares y los amigos. La identificación

nacional se revistió, en este caso, del nombre de personas conocidas y concretas. Para algunos autores (Uribe, 2001), esta modalidad de pertenencia que no trasciende lo inmediato, se emparenta con la historia de la cultura política en Colombia, circunscrita a identidades colectivas simples debido a la fuerte polarización y fragmentación de la sociedad. De acuerdo a los relatos de los jóvenes universitarios el vínculo con el territorio local y con los grupos que son familiares parece que retribuye el déficit del *nosotros* nacional que el Estado les adeuda, otorgando con relativa eficacia pequeñas fidelidades hacia las personas y los espacios de interacción cotidiana.

Pertenencias ceñidas a lo inmediato, invocadas a nombre de la identificación con la nación propia, remiten a la dificultad para desplegar una comprensión política de lo nacional, y también a una dinámica propia de las subjetividades contemporáneas (Arias, 2012) centrada exclusivamente en lo íntimo (Sennet, 1978), y provocada por la ausencia de Estado (Lewkowicz, 2004) o por el reclamo de una presencia legítima del mismo. La admiración a la nación, experimentada en el territorio cercano, en los espacios locales, en los encuentros familiares y amigables, de alguna manera suple la distancia con un Estado que parece esquivo e insuficiente para satisfacer las demandas materiales y simbólicas que hacen las nuevas generaciones. La canalización de los afectos hacia lo nacional en esta dirección, impulsada por el mismo Estado, es funcional a su repliegue y a la despolitización de lo cultural, pues lo identitario es despojado de su carga conflictual e histórica bajo una cosideración esencialista que suscita emociones hacia cosas, ambientes o personas que poco o nada interpelan el orden social vigente.

Estas filiaciones domésticas se corresponden, en parte, con la tendencia al individualismo contemporáneo que claudica de los proyectos comunitarios y que promueve soluciones biográficas a contradicciones sistémicas (Bauman, 2001) que el mismo sistema ha provocado. Así, muchos jóvenes, insisten en entender y expresar la

nación como algo que está encarnado en las personas mismas, en sus formas de vida, en su esfuerzo cotidiano, y en los afectos que estas relaciones suscitan.

En un sentido radicalmente distinto al anterior, algunos jóvenes dijeron experimentar la adscripción con la nación propia como *identificación con los proyectos colectivos*, esto es, como vínculo con propuestas de cambio social en curso en el marco de apuestas por militancias políticas, y como rechazo hacia la violencia que sufre Colombia. En esta tendencia fue manifiesto el compromiso personal de los jóvenes, en algunos momentos rozando en la idealización de los sectores marginados de la población. La simpatía con proyectos colectivos de cariz político, probablemente motivada por su pertenencia a organizaciones sociales, visibiliza el rechazo de algunos jóvenes universitarios a discursos hegemónicos que impulsan adscripciones no conflictivas con el orden establecido. Estos relatos sobre la identificación nacional hicieron explícito el componente político de la identidad, en tanto campo de tensiones y luchas sociales por el reconocimiento (Appiah, 2007; Sen, 2008).

La identificación con los proyectos colectivos reveló con fuerza la dimensión política del vínculo con la nación propia, en la medida en que se hicieron públicas las adscripciones ético-políticas de los jóvenes participantes y fueron explícitas sus articulaciones a los ordenes sociales deseados (Lechner, 2002). La noción de nación no fue impugnada, más bien fue nominada a partir de un proyecto alternativo del que los universitarios participantes parecían sentirse actores de primer orden. Si “la política es la lucha que busca ordenar los límites que estructuran la vida social, es el proceso de delimitación en que los hombres, regulando sus divisiones se constituyen como sujetos” (Lechner, 1984, pág. 15), entonces, el deseo se hizo palabra en la voz de estos jóvenes que tomaron partido en la disputa por la organización del orden social.

Ser colombiano.

Respecto a los *estereotipos de nación*, esto es, lo que significaba Colombia y la colombianidad para estos jóvenes universitarios, se encontraron tres imaginarios: *La cultura que nos une*, *Colombia es pasión* y *Las carencias e infamias que nos marcan*.

En *La cultura que nos une* se asumió que Colombia es un crisol de riqueza cultural y diversidad que debe ser cuidada y difundida. Lo rural y lo campesino tuvieron preminencia. La nación se expuso como una sumatoria de partes que deben mantenerse originales. La cultura apareció en estos relatos como el encuentro de lo diverso, de la diferencia. La belleza del paisaje o la riqueza de las costumbres no solo fueron destacadas en función de variedad, expresividad y multiplicidad, fueron el sello distintivo de lo *nuestro*. Este imaginario de nación está a tono con la orientación mostrada en la *identificación con el territorio regional*, pues la importancia del paisaje natural y de las prácticas culturales tradicionales se enarbolaron como símbolo identitario y a la vez como definición misma de la nación.

Estos elementos sintetizan una visión sobre lo cultural que desconoce la dinámica sociopolítica que le acompaña, ya que la idealización edulcorada de la coexistencia de la diversidad, lo mismo que el anhelo de armonía con la naturaleza que le dan contenido a la nación propia y a la identificación con ella, pueden ocultar la cara conflictiva e interesada de unos discursos que según estos jóvenes buscan impulsar la imagen de una nación tranquila, rica, inclusiva y diversa. Esta idea de nación, apalancada por los medios de comunicación (García Canclini, 1995), funge exitosamente como mito fundacional de la nación (Urrego, 1998), dando sentido a lo que supuestamente es propio, y suplantando el vínculo que no provocan las instituciones del Estado. Esta pasión que despierta el exotismo por lo ancestral, lo rural y lo múltiple, probablemente compensa en muchos jóvenes universitarios la profunda ausencia de un Estado que legendariamente ha demostrado su incapacidad

para solucionar los problemas sociales básicos y generar sentimientos de pertenencia basado en la presencia decidida y tangible de su institucionalidad.

Para Omar Rincón (2001), a falta de un gran relato fundacional, los colombianos buscan pequeños y frágiles mitos que les permitan imaginar una narración de la nación. Para este autor el mito territorial, que reconoce que somos una nación de diversidad cultural, permitiría establecer mecanismos de encuentro y diálogo, pero hoy se usa para excluir y desconocer. “La única forma de aprender de nuestra nación y sus gentes es a través de las masacres, que [...] han sido la forma más efectiva para aprender de geografía en Colombia” (Rincón, 2001, pág. 16).

En esta sacralización de lo diverso, lo arcano y lo natural, no se hace evidente la presencia de un *nosotros* como actor colectivo (Lechner, 2002), esencia de la política, que permitiría la comprensión analítica de la realidad y su posible transformación. En suma, estas posiciones pueden contribuir a un conformismo político con la realidad imperante al confinar la cultura al ámbito de las esencias y al dificultar la lectura, en clave de poder, sobre el presente y el futuro de la nación.

Otro imaginario sobre los estereotipos de nación consiste en *Colombia es pasión*, aquí algunos jóvenes mencionaron el carácter aguerrido y extrovertido del colombiano, destacaron especialmente el deporte y la capacidad de superación de los pobres, cuya condición para sobreponerse, se supone, es ilimitada. El colombiano, dotado desde su nacimiento de un gen especial y de la capacidad para reponerse a cualquier desgracia, aparece dotado para resaltar en cualquier contexto por su humildad, tenacidad y esfuerzo.

Este imaginario social refuerza la idea sobre una nación excepcional y destinada a grandes cosas, pese a sus desgracias temporales –corrupción política, dependencia económica, desastres naturales–. La magnanimidad de la nación reposa entonces en la

riqueza de sus expresiones, en el talante de sus gentes y en el exotismo de su cultura. Estos estereotipos han funcionado como *régimenes de colombianidad* al decir de Castro-Gómez y Restrepo (2008), en tanto dispositivos que pretenden unificar y normalizar a la población bajo ciertas etiquetas de reconocimiento común. Aquí “lo nacional se constituye como un campo de poder desde el que son definidas, normalizadas y contestadas distintas entidades-identidades” (pág. 11). Algunos jóvenes universitarios, de acuerdo a sus relatos –visuales y testimoniales– sobre la relación con la nación propia, recrearon, sin mayor desacato, con distintos matices y fortaleza, el discurso oficial sobre los sentimientos de orgullo que desatan la pertenencia a una gran nación que sobresale por su espíritu tozudo, vibrante, explosivo y jovial.

Esta representación sobre una nación boyante, vigorosa, quizá promisoría, de nuevo es coartada en su dimensión política, o mejor, lo político aparece acá canalizado al servicio de eludir la discusión sobre la estructura social y el orden político vigente. Los sentimientos de admiración hacia las pretendidas virtudes esenciales del colombiano y hacia algunas prácticas tradicionales, que cotidianamente promociona el poder, contribuyen a naturalizar una idea de nación que aparentemente nada tiene que ver con las actuales disputas que se dan por imponer significados legítimos respecto a lo que es, ha sido y puede llegar a ser la nación.

A diferencia de otras investigaciones, en la que los jóvenes recaban la gloria de su nación en el pasado (Carretero & Kriger, 2010; Kriger, 2010; Ruiz, 2009), en sus gestas, héroes y vicisitudes, el presente estudio encuentra que gran parte de los núcleos identitarios con la nación propia de estos jóvenes colombianos se centran en ciertas condiciones especiales de los connacionales que traspasan la línea del tiempo, y que los hace únicos para la cultura, el arte y el deporte, o para lo que se atraviere.

En un sentido muy diferente a las anteriores tendencias, menos exitoso y triunfalista, un grupo de jóvenes universitarios consideró que lo característico de la nación consistía en *las carencias e infamias que nos marcan*. Aquí la injusticia, la pobreza, la corrupción y, especialmente, la violencia fueron la marca de la identidad nacional. En sus relatos afloró la decepción, el desgano y la frustración con la nación propia. Los déficits coparon el *nosotros* nacional.

Para Rincón (2001) otro mito social vigente consiste en afirmar que la violencia ha terminado por ser el determinante de la estructura del carácter del colombiano, su marca de identidad, el cuento que permite unificar a la sociedad colombiana.

En algunos relatos de los jóvenes universitarios, la violencia resaltó como sello de la colombianidad, esto se entiende porque han tenido como telón de fondo este fenómeno en su proceso de socialización, a la vez, en sus discursos, se diluyó la posibilidad de leer estos déficits en clave de protagonismo político, pues sus críticas sonaron a señalamientos desesperanzados que redundaban en pasividad y conformismo. Este hallazgo constituye una novedad en la literatura consultada sobre la manera como los jóvenes de las generaciones contemporáneas experimentan su nación. Aquí la desilusión remite de nuevo a un descrédito frente a la ausencia de Estado que estos jóvenes experimentan, pero este vacío no es llenado con hipertrofia de nación en lo cultural (*la cultura que nos une*), ni con la idealización de la idiosincracia y el temperamento de sus gentes (*Colombia es pasión*), sino que se vive como un repliegue, como desazón y como una claudicación. El sentimiento de desapego hacia la nación propia, tan útil políticamente como las anteriores acepciones para desarmar voluntades, disminuye en este punto las posibilidades de participación, entendimiento y cambio sobre el sistema social imperante. Este hallazgo no encontró posibilidades de confrontación con otros trabajos empíricos y constituye un aporte nuevo a los estudios sobre la identificación con la nación propia en jóvenes escolarizados.

La nación en la escuela.

Respecto a los *Relatos de escuela e identidad nacional*, se analizaron tres tendencias: *la nación en la escuela que se recuerda*, *la nación en la escuela que se proyecta* y *el pasado reciente de la nación en la escuela*. Sobre la primera se encontró que las narrativas de los jóvenes sobre sus experiencias escolares dejaron ver la pervivencia de representaciones de corte nacionalista en las rutinas escolares recordadas. Aquí, se encontraron importantes similitudes con investigaciones de otros contextos (Kriger, 2010; Carretero & Kriger, 2010; Ruiz, 2011; Arias & Ruiz, 2013 y 2014). Pese a que, en apariencia, los contenidos nacionalistas han sido abandonados en el currículo explícito de la escuela, persisten prácticas e imaginarios que glorifican héroes, rutinizan efemérides y rinden culto a los símbolos patrios, aspectos que sobreviven en las memorias de los jóvenes, fungiendo como un *currículo residual* (Siede, 2010) que se resiste a dejar las aulas, y que con variado éxito valida el vínculo entre escuela y nación. Este hallazgo requiere ser profundizado a partir de una revisión más detallada de políticas públicas colombianas sobre enseñanza de las ciencias sociales, manuales escolares sobre la materia y trabajos etnográficos, para poder aseverar con contundencia la tesis de una escuela al servicio de un proyecto nacionalista en la actualidad de la historia enseñada.

En todo caso, estas memorias sobre prácticas escolares de corte romántico fueron mencionadas sin mucha ilusión por parte de los jóvenes participantes, especialmente los de séptimo semestre, es decir, a la vez que se constató la presencia de un sello nacionalista en la actualidad de la escuela, muchos jóvenes expresaron una distancia crítica con este tipo de discursos, en el caso de los jóvenes participantes del presente trabajo, el motivo probablemente se relaciona con su proceso de formación académica en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales y por el espacio deliberante propio de una universidad pública. Este contexto puede haberles ofrecido

algunas herramientas teóricas para leer su pasado escolar, particularmente el tipo de enseñanza de la historia recibida. Aquí se ubica otro aspecto inédito de la presente investigación: la experiencia de rechazo que algunos jóvenes manifiestan hacia la educación patrioterista de la que fueron objeto en la escuela.

Por otro lado, algunos jóvenes valoraron positivamente algunas vivencias escolares, permeadas por el impulso del pensamiento crítico, el debate y la reflexión, lo que, a su modo de ver, incentivó la generación de ideas libres del apego nacionalista. Según sus memorias, fueron fundamentales las enseñanzas de algunos de sus docentes en sus opciones presentes, marcadas por el compromiso social y la resistencia al pensamiento hegemónico.

Tanto los jóvenes que evocaron experiencias escolares que buscaban generar sentimientos de amor a la nación, como los que recordaron aprendizajes críticos, se pone en evidencia el carácter plástico de la identificación nacional (Giménez, 2002), su carácter dinámico. Esto ilustra perfectamente la mutabilidad de la identificación nacional, la posibilidad de cambiar la orientación de los afectos nacionales aprendidos al calor de nuevas opciones. No existe, por tanto, una única manera de leer las experiencias escolares referidas a la identificación con la nación propia. El sujeto cuenta con la posibilidad de reconstruir los aprendizajes obtenidos. Además, se confirma la distancia entre historia enseñada, historia académica e historia cotidiana (Carretero, Rosa & González, 2006). Estos registros no coinciden. El rechazo a la historia enseñada no es siempre reemplazado por conceptos científicos, y las vicisitudes de la historia cotidiana parece que modifican, según el presente caso, la percepción en la distancia sobre la historia enseñada.

Por otro lado, respecto a *la nación en la escuela que se proyecta*, se observaron dos matices: *la nación en la escuela para el compromiso social* y *la nación en la escuela para la conciencia planetaria*. Sobre el primero se pudo constatar que buena parte de

los jóvenes estudiantes se proyectan profesionalmente como sujetos empoderados y transformadores de la sociedad, en concreto, se perciben como sembradores de conciencia crítica y de actitudes de justicia y solidaridad en sus estudiantes. Su hipotética acción política en la educación hace parte integral de su visión de nación, en tanto la politización de la práctica educativa configura para ellos la nación deseada, la Colombia del futuro. Este compromiso declarado, desde las aulas, se conecta evidentemente con los vínculos expresados por los mismos jóvenes en la *identificación con proyectos colectivos*, al momento de ser interpelados por sus vínculos con la nación propia, aunque mucho menos con los otros matices de los vínculos como la identificación con el territorio y los grupos cercanos. Pareciera, para estos últimos, que las articulaciones entre pasado-presente-futuro se rompieran en el tiempo ya que el deseo de cambio y participación que enuncian como futuros docentes, no se corresponde con su actual imaginario de nación que retoma del pasado elementos arcanos, domésticos y telúricos.

Un asunto clave, en estos relatos de la nación en la escuela para el compromiso social, es la importancia que algunos jóvenes le dieron a la educación no formal como proceso pedagógico transformador, es decir, algunos estudiantes participantes se proyectan en contextos de educación no formal, pues según ellos representa, al igual que la escuela, un lugar estratégico de lucha política. Este hallazgo resulta promisorio para el campo investigativo de la cultura política contemporánea porque identifica un matiz poco abordado por la literatura especializada en la conexión entre escuela, identificación nacional y construcción de nación, cual es el de la prospección de la práctica educativa al servicio de una nación posible, que defienden unos sujetos, en un horizonte que no echa mano del pasado, sino del futuro al propender por una justicia social para las clases subalternas. Compromiso político que anuncian los jóvenes, con la nación propia, desde la educación, pero que puede ser efectuado en la escuela o fuera de ella.

Este acento en la dimensión ideológica de la identificación nacional, y la posible acción educativa, contiene en todo caso aspectos románticos y voluntaristas, pues al suscribirse a la nación del futuro, a la vez se autoconsideran redentores de las personas que tendrían a su cargo. La desproporción de optimismo y el sobredimensionamiento de las capacidades propias desconocen las complejidades de las dinámicas sociales, también las maneras como se perfila la subjetividad y puede cerrar posibilidades de construcción y al final producir frustraciones. Según Siede (2010) la profusión de esfuerzo proviene de una visión dicotómica del mundo (ignorantes/sabios, alienados/críticos, masas/vanguardia) que lamentablemente puede desembocar en fracasos y desilusiones.

Sobre *la nación en la escuela para la conciencia planetaria*, algunos jóvenes se inclinaron por una escuela que, lejos de inculcar sentimientos patrios, debería incentivar identificación con la humanidad y el planeta. En consonancia con el sentido ecológico de los relatos expresados en *identificación con el territorio regional*, estos jóvenes sueñan con una escuela en armonía con la naturaleza, en filiación con el globo, sin límites ni barreras. Se dio aquí una combinación de rechazo a los postulados nacionalistas que exigen sacrificio a nombre de una circunscripción determinada, y un culto al cosmopolitismo y a la naturaleza cuya constatación no tiene fronteras.

Motivada quizá por la educación universitaria que reciben estos jóvenes que pone en sospecha la historia escolar romántica, lo mismo que por la importancia creciente, incluso la moda, que ha adquirido el pensamiento medioambiental, se nota que la abstracción de la naturaleza deviene en lugar de los afectos nacionales no solo como núcleo pedagógico sino como catalizador de los vínculos identitarios, al punto que replantean los tradicionales límites del territorio nacional. Este hallazgo es también inédito en relación los estudios previos en este campo y merecería el desarrollo de investigaciones más detalladas al respecto.

En pocas palabras, sobre el propósito de caracterizar los relatos de jóvenes estudiantes universitarios sobre la escuela en relación con la identificación nacional, el presente estudio encontró una importante tendencia hacia una identificación débil o tenue con la nación propia (Ruiz & Carretero, 2010). El discurso nacionalista estuvo muy presente, según los testimonios, en las experiencias escolares, sin embargo, estos jóvenes manifiestan tomar distancia de esta influencia y se conciben, en tanto futuros docentes, como generadores de conciencia crítica y filiación planetaria.

Sobre *el pasado reciente de la nación en la escuela*, los jóvenes participantes fueron invitados a pronunciarse por escrito sobre los contenidos a privilegiar de la historia de la nación de las últimas décadas. Al respecto se puede afirmar que los estudiantes de primer semestre evidenciaron notas episódicas, personalistas y fragmentadas sobre la enseñanza de la historia reciente, mientras los de séptimo semestre exhibieron narrativas más densas y complejas. La mayoría se preocupó por narrar acontecimientos del siglo XX, en orden cronológico aludiendo a eventos políticos y militares tales como la guerra de los mil días, la separación de Panamá, la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, el Frente nacional, el surgimiento de las guerrillas, la toma del Palacio de justicia y la Constitución de 1991. Pocos estudiantes acudieron a recursos pedagógicos y conceptuales que fueran más allá de lo puntual, lo eventual y lo anecdótico, en pro de lecturas analíticas, de largo aliento y problematizadoras como la potencia de vincular el pasado con la literatura, las historias personales, la pregunta por categorías como *pueblo, poder*, etc. Esta última presencia merece ser destacada como una tendencia sobre la enseñanza de la historia de la nación propia. Aquí como en otros campos identificados no caben generalizaciones.

Es necesario resaltar que la mayoría de jóvenes mencionó en sus relatos escritos temas sobre la guerra, la política y, sobre todo, la violencia. Ante este panorama se puede colegir que la violencia vertebró la lógica de la mayor parte de la enseñanza

declarada de la historia reciente. Es comprensible que la conflictiva realidad nacional permee el currículo real que perdura en la memoria de muchos estudiantes y que a su vez se proyecta en los contenidos que consciente o inconscientemente transmitirían en su rol de maestros. La sociedad colombiana no ha abordado socialmente los traumas y los dolores producto de la muerte, el desplazamiento y la amenaza de amplios sectores de la población por décadas enteras. La escuela ha demostrado su incapacidad para generar una comprensión histórica de estos fenómenos. Esta institución, por diferentes circunstancias, no ha podido dar a los escolares los insumos suficientes para superar lecturas superficiales que superen un “lugar común de violencia” de la historia nacional.

Entre la identidad construida y los aprendizajes sobre la nación

El énfasis simplista sobre ciertos contenidos violentos de la enseñanza de la historia nacional propuesta, al igual que el grueso de la retórica de *las carencias e infamias que nos marcan*, analizada antes, a propósito de los estereotipos de nación, desembocan de cierta forma en la banalización de la brutalidad de la violencia, no solo porque la vacían de contenido a fuerza de reiteración desenfrenada, sino porque se transforma en un halo mágico omnipresente que homogeniza la nación y que por tanto no particulariza en responsabilidades, contextos, protagonismos y, sobre todo, culpables. Si todos somos violentos, si siempre hemos sido violentos, o si no hay otro futuro posible más allá de la violencia, no parecieran, entonces, posibles salidas distintas a la supervivencia, la indiferencia, la resignación o la terquedad del aguante.

No se trata de desconocer un drama inexcusable de la realidad nacional, se trata de reconocer lo que esconde un mote puesto y repetido hasta el cansancio en aseveraciones de calle, en reuniones de familia y en la enseñanza escolar. Su crédula aceptación impide comprensiones, análisis y reconocimiento de posibilidades, búsqueda de salidas y alternativas sociales por parte de los ciudadanos, devenidos

víctimas, espectadores pasivos o simples cumplidores de una especie de auto-profecía.

Por otro lado, si bien apareció un abanico de matices al momento de explicar la identificación nacional (territorio, grupos cercanos, proyectos colectivos), y pese a que también los estereotipos de nación fueron variopintos (cultura, alegría, emprendimiento), las opciones de estos jóvenes se redujeron bastante al cargar de contenido la enseñanza del pasado reciente de la nación propia. Aunque pudo ser limitada la comprensión de la consigna, la exclusiva selección de temas políticos y militares en desmedro de la mención de aspectos sobre el sentido, los procesos y las características de la enseñanza de las ciencias sociales, o incluso la omisión de contenidos culturales, sociales y ambientales, llaman la atención.

El voluntarismo político que por momentos irrumpió en la nación en *la escuela para el compromiso social* se revela en este punto con mayor insistencia, ya que la conciencia crítica que dicen detentar estos jóvenes parece no se acompaña de propuestas minuciosas y detalladas al ser invitados a llenar de contenido su visión de la historia enseñada. Aparece aquí una ruptura político-pedagógica que separa lo declarado de la acción política ideal y de la acción pedagógica concreta, aspecto que explica que los ideales políticos y las retóricas de transformación social, no siempre surten la eficacia metodológica para reconocer los pasos a seguir, los instrumentos a utilizar y los saberes a contextualizar.

Por otro lado, es pertinente exponer en estas conclusiones generales algunos de los límites de la investigación propuesta, asuntos que no alcanzaron a ser desarrollados en profundidad o que ameritan un abordaje complementario que permitiría ahondar en ciertas tesis que apenas quedaron aquí enunciadas, dado el alcance de los objetivos presupuestados. En primer lugar, sería importante una mirada con otros jóvenes y grupos etarios, cruzar los resultados del presente trabajo con estudiantes de otros

contextos económicos y geográficos. No se sabe mucho sobre cómo viven la nación jóvenes de instituciones educativas de elite o los jóvenes campesinos o de diferentes regiones del país o jóvenes no escolarizados, por mencionar algunos ejemplos. El diálogo y estudios comparados de esta índole podría ofrecer un panorama interesante para caracterizar los imaginarios de nación desde un espectro más amplio que el aquí presentado.

En segundo lugar, valdría la pena auscultar mucho más sobre la incidencia de los estudios profesionales que cursan los jóvenes en relación con sus opciones ético-políticas, es decir, aunque el presente estudio privilegió estudiantes de licenciatura en ciencias sociales y fueron notorias las herramientas adquiridas en su formación académica, lo mismo que la incidencia del ambiente de universidad pública y algunas de sus militancias políticas, valdría la pena en estudios posteriores contrastar con estudiantes de otras carreras humanísticas o técnicas, lo que hubiera permitido ponderar la fuerza de los distintos escenarios sociales en su subjetividad política y en sus imaginarios de nación propia. En tercer lugar, la presente investigación no pretendió –y valdría la pena que se considerara en otros trabajos- examinar en detalle la importancia de otros dispositivos escolares, como los libros de texto actuales o los imaginarios de nación de docentes en ejercicio, aspectos que tienen relevancia como nudos de la enseñanza de la historia reciente de la nación y sobre los que se requiere mayor profundización.

Por otra parte, queda la inquietud para futuras investigaciones sobre la exploración a profundidad con otros recursos artísticos e estéticos cercanos a las sensibilidades juveniles, como la pintura, el cuento o la música, que podrían potenciarse como estrategias narrativas de sí y como mediaciones discursivas de los imaginarios de la nación propia que tengan.

Finalmente, y volviendo a las consideraciones conceptuales antes planteadas, es posible concluir que si bien las ideologías oficiales “no nos dicen lo que hay en el cerebro de sus ciudadanos o partidarios” (Hobsbawm, 1991, pág. 19) tampoco es posible prescindir de tales lógicas para entender lo que imaginan los ciudadanos nacionales. La presencia del discurso oficial sobre la identificación con la nación propia fue clara y explícita en buena parte de los relatos que se vinculaban con el *territorio regional*, también en los estereotipos que descataban *la cultura que nos une* y por supuesto en *Colombia es pasión*. Aquí se hizo visible al Estado como administrador de la identidad (Chihu, 2002), vía medios de comunicación y campañas cívicas, pues en uno y otro caso lo exótico, lo folclórico y lo tradicional por un lado, esto es, la apelación a la cultura y lo fuerte y alegre por el otro, es decir, la referencia a la capacidad de la gente operaron como marcas que relacionaban la nación propia con los sentimientos de identificación hacia ella. También se hizo evidente en la *identificación con los grupos cercanos*, al provocar una respuesta privada e íntima ante una demanda política y pública como lo constituye la pregunta por la filiación nacional.

La *identificación con proyectos colectivos*, expresada por algunos jóvenes, representa la emergencia de discursos que disputan la hegemonía sobre los imaginarios de nación imperante; adicionalmente, tal hegemonía es parcial en los relatos del grupo de *Las carencias e infamias que nos marcan*, ya que si bien se observó una prevención hacia los relatos triunfalistas de la nación, su acento en los déficits es funcional al sistema y al imaginario elitista que desprecia lo del pueblo, asociado a la nación, por insuficiente, incapaz o incompleto. Aquí como en otros análisis se dan ejercicios de mezclas y sobreposiciones de proyectos y tendencias en las respuestas. En este punto sirven las recomendaciones de Hobsbawm (1991), para quien la identificación nacional no necesariamente excluye otro tipo de identificaciones o es superior a ellas. Es decir, las clasificaciones hechas en el presente trabajo, procuradas con rigor analítico, no son absolutas ni definitivas. La vida fluye por muchos lugares

y en la identidad del sujeto, en tanto identidad que se narra (Ricoeur, 2006), confluyen experiencias y situaciones de vida, opciones personales y trayectorias biográficas que se agolpan en un relato (fotográfico, oral o escrito) que siempre es insuficiente y transitorio. Las identificaciones de género, de clase, de partido, de etnia, y otras, no solo no sustituyeron la identificación nacional sino que se enarbolaron a propósito de esta.

De cualquier manera, el discurso estatal sobre la identidad nacional, impulsado por los medios de comunicación masivos, la política profesional, el comercio y la escuela, con diferentes grados de aceptación y de conciencia, demostró probada eficacia en todos los casos y testimonios expuestos, en el sentido que ningún imaginario, en el presente estudio, concibió los posicionamientos personales o colectivos por fuera de la nación. La adscripción a la nación tuvo diversos matices y definiciones, pero casi nunca se optó por un posicionamiento exento de ella. Incluso los más contestarios esgrimieron su programa en el marco de las ideas de nación cuya naturaleza y condición se pretendían distintos, es decir, aquellos jóvenes estudiantes que esbozaron vinculaciones con la nación propia desde un horizonte de cambio y transformación sociopolítica, se mantuvieron circunscritos a la idea de nación como algo importante e imprescindible. Solo dos estudiantes de los participantes en el presente estudio, uno de séptimo semestre y otro de primero, en la entrevista, manifestaron sentirse abiertamente ajenos a la idea de identidad nacional, porque pensaban que la nación colombiana o cualquier otra era finalmente un artificio, quizás innecesario para los tiempos que corren. Valdría la pena que posteriores estudios puedan profundizar en las experiencias, razones y justificaciones que esgrimen este tipo de estudiantes y en el significado de sus apleaciones a un sentido cosmopolita de la enseñanza de la historia.

Este carácter identitario que se piensa inevitablemente en el marco de las naciones, también se reforzó poderosamente en el hecho que la mayoría de fotografías, o mejor,

de los relatos visuales se vieron afectados e intervenidos de una u otra manera por los colores de la bandera o algún ícono referido a la colombianidad. Rostros humanos singulares cuyo marco de referencia (Taylor, 1989), horizonte de sentido y límite de reconocimiento se hizo dentro de los contornos de lo que aún representa para muchos el concepto nación.

Para terminar, Hobsbawm (1991) afirma que la identificación nacional puede mutar con el tiempo, puede desplazarse incluso en períodos bastante breves. Esto se encuentra en sintonía con lo que plantea Norbert Elias (1987) para quien la identidad social se modifica de acuerdo a las condiciones de integración de la sociedad. Estos planteamientos sirven para enfatizar la contingencia de los presentes hallazgos, la fragilidad de los vínculos humanos y la necesidad de profundizar con diferentes estrategias en las maneras como los sujetos nos configuramos y nos identificamos con la nación propia, en el caso de que tal entidad mantenga algún tipo vigencia en el futuro.

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/educa/alfa/UniversidaddelAtl%Elntico.pdf>
(Consultado: 18-10-10).
- Alridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record Vol. 108, 4*, 662-686.
- Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia: Tesis de doctorado.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Appiah, A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda"*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2009). El cambio en educación: falacias, posibilidades y apuestas. En A. Osorio, & D. Arias, *Equidad y políticas públicas en educación. Análisis e incidencias* (págs. 111-138). Bogotá: Fe y Alegría, Empresarios por la Educación.

- Arias, D. y Ruiz, A. (2013). Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 7, 1-22.
- Arias, J. (2005). *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano. Orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Balibar, É. (2005). *Violencias, identidades, civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- 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.
- Bolívar, Í. (2001). La construcción de la nación y la transformación de lo político. En Í. Bolívar, G. Ferro & A. Dávila, *Nación y sociedad contemporánea* (págs. 9-39). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Bolívar, Í. (2003). *Violencia política y formación del Estado. Ensayo historiográfico sobre la dinámica regional de la Violencia de los Cincuenta en Colombia*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Bolívar, Í. (2005). La construcción de la nación: debates disciplinares y dominación simbólica. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 86-99.
- Bolívar, Í. (2006). Identidades y Estado: definiciones de lo político. En Í. Bolívar, *Identidad cultura y formación del Estado en Colombia: colonización, naturaleza y cultura* (págs. 23-24). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Bourdieu, P. (1981). Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 38, 69-73.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *La fotografía, un arte medio*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bushnell, D. (1996). *Colombia una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Santa Fe de Bogotá: Planeta.
- Bustamante, G. (1999). La evaluación. En AA.VV., *Una pasión hecha proyecto. Colección Vida de maestro N° 2* (págs. 86-94). Bogotá: Idep.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2010). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 101-130). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero & J. Voos, *Aprender y pensar la historia* (págs. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico* (págs. 55-80). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A. & González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro-Gómez, S. & Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cyberia, Grupo (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Jiménez & F. Guerra (comps.), *Las luchas por la memoria* (págs. 239-262). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Dávila, A., & Londoño, C. (2003). La nación bajo un uniforme. Fútbol e identidad nacional en Colombia 1985-2000. En P. Alabarces, *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina* (págs. 123-143). Buenos Aires: Clacso.

- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Deas, M. (2006). *Del poder a la gramática*. Bogotá: Taurus.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Erazo, M. E. (2008). Construcción de la nación colombiana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1, 33-52.
- Escobar, J. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2002). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Amparán, *Sociología de la identidad* (págs. 35-62). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Vol. 1*. México: Conaculta.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (págs. 29-52). Barcelona: Graó.
- Giordano, M., & Reyero, A. (2001). *Identidades en foco. Fotografía e investigación social*. S.c.: Universidad Nacional del Nordeste.

- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Glover, J. (2003). Naciones, identidad y conflicto. En R. McKim & J. McMahan, *La moral del nacionalismo. Vol. 1. Orígenes* (págs. 27-52). Barcelona: Gedisa.
- González, A. (2009). *Identidad nacional: arqueología de los relatos oficiales del museo del oro*. Bogotá, Universidad Javeriana: Tesis de maestría en comunicación.
- González, F. (2001). Ciudadanía e identidad nacional. Los desafíos de la globalización y la diferenciación cultural al Estado nación, a la luz de los inicios de nuestra vida republicana. *Revista Controversia*, 178, 11-39.
- González, F. (2004a). Conflicto y violencia en Colombia. Una lectura de largo plazo. *Revista Controversia*, 181, 10-18.
- González, F. (2004b). A propósito de “Las palabras de la guerra”: los comienzos conflictivos de la construcción del Estado nación y las guerras civiles de la primera mitad del siglo XIX. *Revista Estudios Políticos*, 25, 37-70.
- Grupo Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En S. Hall & P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortou.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia. 1918-1957*. Bogotá: CEREC.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Herrera, M. (2007). La educación en la historia de Colombia. En A. Varios, *Gran Enciclopedia de Colombia. Cultura I* (págs. 61-80). Bogotá: Círculo de Lectores.
- Herrera, M. (2009). Acercamientos a una historia sociocultural del tiempo presente: la estructuración de un campo problemático. *Revista Ignis*, 2, 12-23.
- Herrera, M. (2013). *Educación al 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.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Grijalbo.
- Hobsbawm, E. (1994a). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1994b). Identidad. *Revista internacional de filosofía política*, 7, 5-17.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- 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*, 13, 73-108.
- Jelin, E. (2012). La fotografía en la investigación social: algunas reflexiones personales. *Memoria y Sociedad*, 33, 55-67.
- Jiménez, A. (2005). Modernidad y construcción del Estado moderno. Estado y modernidad en Colombia, sociología e historia. En M. T. Cifuentes, *Cátedra Democracia y ciudadanía. Memorias* (págs. 13-26). Bogotá: Universidad Distrital FJC.
- Kaufmann, C. (2006). *Dictadura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kornblit, A. L. (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (págs. 15-33). Buenos Aires: Biblos.
- 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. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Revista Persona y Sociedad*, 3, 29-52.
- Kruger, M. & Bruno, D. (2013). Juventud y política en el contexto argentino: creencias, valoraciones y disposiciones y prácticas políticas de jóvenes estudiantes. *C@hiers de psychologie politique*, 22, 50-62.

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

Larreamendy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En M. Bello & S. Ruiz, *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (págs. 209-231). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos.

Lechner, N. (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago de Chile: Ainavillo.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom.

Leconte, M. (2011). fos, grafé, logos. Imágenes y memoria e identidad narrativa. En M. Giordano & Reyer, A. (comps), *Identidades en foco: fotografía e investigación social* (págs. 27-37). s.c.: Universidad Nacional del Nordeste.

Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman & I. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (págs. 157-178). Buenos Aires: Aique.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

Lewkowicz, I. (2005). Escuela y ciudadanía. En C. Corea & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (págs. 19-40). Buenos Aires: Paidós.

Linares, Ó. (2010). De héroes, naciones milenarias y guerras fratricidas. Tres mitos fundacionales en tres relatos historiográficos de la nación mexicana. *Revista Folios*, 32, 7-22.

Llanos, L. (2010). El concepto de territorio y la investigación en ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7, 207-220.

Lobo, G. (2009). *Colombia: algo diferente de una nación*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

López Facal, R. (2000). La nación oculta. En J. S. Pérez, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (págs. 111-159). Barcelona: Crítica.

Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carrtero, A. Rosa & M. González, *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva* (págs. 277-295). Buenos Aires: Paidós.

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. (Consultado: 18-10-10).

Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides, M. Laverde & C. Valderrama, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (págs. 22-37). Bogotá: Universidad Central.

Martín-Barbero, J. (2002). Colombia: ausencia de relato y desubicación de lo nacional. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde abajo.

Melo, J. O. (1989). *Predecir el pasado: ensayos de historia de Colombia*. Bogotá: Fundación Simón y Lola Guberek.

Melo, J. O. (2006). Contra la identidad. *Revista El Malpensate*, 74.

Múnera, A. (1998). *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el caribe colombiano: 1717-1810*. Bogotá: Banco de la República, El Ancora.

Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Ortiz, R. (2004). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ossenbach, G. (2006). Prólogo. En C. Kaufmann, *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (págs. 7-12). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam & J. Pagés, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 151-168). Barcelona: Horsori.

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

Patiño, C. (2005). El mito de la nación violenta. Los intelectuales, la violencia y el discurso de la guerra en la construcción de la identidad nacional colombiana. En F. Colom, *Relatos de Nación. La construcción de las identidades nacionales* (págs. 1095-1114). Madrid: Iberoamericana.

Perea, C. (2009). *Cultura política y violencia en Colombia. Porque la sangre es espíritu*. Bogotá: La Carreta.

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.

Petracci, M. (2007). La agenda de opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En A. Kornblit (coord), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (págs. 77-89). Buenos Aires: Biblos.

Pinilla, A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX". *Revista Colombiana de Educación*, 45, 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.

Renan, E. (1882). *¿Qué es una nación?*. . Paris: Conferencia dictada en la Sorbona.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración. Vol. 3. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

Rincón, O. (2001). Colombia: marca no registrada. En O. Rincón, *Relatos y memorias leves de nación* (págs. 11-39). Bogotá: Ministerio de Cultura.

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, 23-42.

Rojas, C. (2008). La construcción de ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929. *Poligramas No. 29*, 295-333.

- 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. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Torres, & A. Jiménez, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 43-59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. (2007). *El diálogo que somos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- 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*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Flacso.
- Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, A., & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A. & Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En M. Carretero y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico* (págs. 29-54). Buenos Aires: Paidós.
- 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, Universidad Industrial de Santander.
- Santamarina, C., & Marinas, J. (1995). Historias de vida y historia oral. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 257-285). Madrid: Síntesis.
- Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: 62 s.a.
- Siede, I. (. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Smith, A. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama.

- Smith, A. (1998). Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales. *Revista Mexicana de Sociología*, 60, 61-80.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (1989). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tugendhart, E. (2001). *Problemas*. Barcelona: Gedisa.
- Uribe, M. T. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.
- Urrego, M. Á. (1998). Mitos fundacionales, reforma política y nación en Colombia. *Revista Nómadas*, 8, 10-18.
- 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, 109-146.
- Vecchi, B. (2010). Introducción. En Z. Bauman, *Identidad* (págs. 9-23). Buenos Aires: Losada.

ANEXOS

Anexo No. 1

Cuestionario sobre contexto y expectativas

Estimado(a) estudiante, el presente cuestionario ha sido diseñado en el marco del estudio: “Identidad nacional y escuela” que actualmente se adelanta con jóvenes universitarios en el Programa de Doctorado Interinstitucional de Educación (Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Universidad del Valle). Tu participación es muy importante. La información que nos proporciones será manejada con total confidencialidad.

1. Nombre: _____ Semestre: _____
2. Barrio de residencia: _____ Localidad: _____
3. Sexo: Masculino ____ Femenino ____
4. Edad actual: _____ 5. Lugar de nacimiento: _____
6. Número de hermanos: ____ Hombres: ____ Mujeres: ____
7. Número de hermano(as) con los que vivo actualmente: _____
8. Vivo actualmente con: Mamá ____ Papá ____ Otro familiar ____
Amigo(a) o conocido(a) ____ (Puede marcar más de una casilla, si es el caso)
9. El nivel educativo alcanzado por mi mamá es: _____
10. La ocupación de mi mamá (profesión, oficio) es: _____
11. El nivel educativo alcanzado por mi papá es: _____
12. La ocupación de mi papá (profesión, oficio) es: _____
13. Lo que más me gusta (aprecio) del barrio o conjunto donde vivo es: _____

14. Lo que más me disgusta (molesta) del barrio o conjunto donde vivo es: _____

15. Lo que más me gusta de mi país es: _____

16. Lo que más me disgusta (molesta) de mi país es: _____

Anexo No. 2

Guía de pregunta individual

Tema	Pregunta
Vínculo	<p>¿Qué te llama, te convoca del país?</p> <p>¿A qué cosas del país te sientes vinculado y porqué/ cuando te piensas como colombiano ¿de qué sientes que haces parte?</p> <p>Quieres narrar una situación en la que te sentiste colombiano / en la que sentiste fuertemente tu condición de colombiano /en la que sentiste fuertes lazos con tu país. (esto también explora vivencia)</p> <p>¿Con qué te sientes vinculado respecto a la nación?</p> <p>Además del nacimiento ¿en qué cosas y por qué te sientes colombiano(a)?</p>
Simbolismo	<p>¿Qué te parece representativo o muy representativo o lo más representativo del país? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué imagen se te aparece cuando se menciona Colombia? ¿Cuál es la primera imagen que aparece en tu mente cuando piensas en tu país?</p> <p>¿Por qué crees que aparece esa imagen en tu mente? ¿Qué importancia le das a esa imagen o símbolo?</p>
Vivencia	<p>¿De qué manera se vive o vivencia la condición de colombiano / ser colombiano? ¿De qué modo lo haces tú? Ese eso importante, si/no. ¿Por qué?</p> <p>¿Crees que se vive distinto la nacionalidad de otros países?, ¿por qué?</p> <p>¿Hay algo que hayas vivido o que hayas hecho, que te haya conectado con la idea de ser colombiano?</p> <p>¿Cómo vive un colombiano promedio / cualquiera / su condición de colombiano? En ese sentido ¿Habría algunos más colombianos que</p>

	<p>otros? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué prácticas o pensamientos (esto no) tuyos crees que te hacen distinto a un habitante de otro país?</p> <p>Qué cosas hacen los colombiano</p> <p>¿Qué personas o acontecimientos han marcado tus opciones fundamentales?</p>
Distinción	<p>¿Con qué colombianos(as) te identificas?</p> <p>¿Quiénes le aportan más a que esta nación sea mejor?</p> <p>¿Cómo se diferencia un colombiano de alguien que no lo es?, Además del acento, ¿de qué manera se distingue un colombiano de alguien que no lo es?</p>
Proyecto	<p>¿Qué puede esperar este país del futuro?</p> <p>¿Qué pueden esperar los colombianos?</p> <p>¿Qué puedes esperar tú?</p> <p>¿Vale la pena hacer cosas por este país? Si: ¿Qué cosas?, ¿por qué?</p> <p>No: ¿Por qué?</p> <p>¿Qué futuro le cabe a este país?</p> <p>Crees que el futuro próximo del país, de la sociedad va a ser similar al actual o va a ser muy distinto? ¿Por qué piensas eso? ¿y el futuro lejano?</p> <p>¿Cómo y dónde te ubicas respecto a ese futuro?</p> <p>¿Cómo ves al país en el concierto de las naciones latinoamericanas?</p> <p>Vamos en consonancia con ese giro hacia la izquierda hacia lo social o hacia lo nacionalista o no? ¿Por qué?</p>

Anexo No. 3

Para estudiantes de primer semestre:

- 1) Respecto a los fuertes sentimientos de nacionalidad que ustedes experimentan: ¿Creen que en nuestro país siempre se invoca la nación y la nacionalidad para cosas positivas?, ¿Quiénes si lo hacen para cosas positivas y quienes no? ¿Qué le podríamos plantear a unos y otros?
- 2) En lo conversado en días anteriores, ustedes le asignan a la escuela un papel importante en la generación de identidad nacional.
¿Qué importancia real tiene que la escuela siga haciendo esto?
¿Qué importancia tiene esto en el mundo actual (globalizado económica y culturalmente, en el que ya hay países y regiones que han permeado, diluido sus fronteras?)

Para estudiantes de séptimo semestre:

Sobre los débiles sentimientos de nacionalidad que ustedes dicen experimentar –de acuerdo a las entrevistas realizadas-:

- 1) ¿Qué sentido tiene, entonces, invocar la soberanía nacional, por ejemplo, respeto a los recursos naturales y la no intervención de las agencias multilaterales en nuestro país?
- 2) ¿Cuáles son las razones para que la escuela –las ciencias sociales en la escuela– deje de lado el asunto de la construcción de vínculos identitarios (identidad nacional)
- 3) ¿Qué puede hacer la escuela, ustedes como maestros de ciencias sociales, frente a la construcción de adscripciones identitarias nacionalistas por parte de los medios, el mercado y los poderes hegemónicos?, ¿cómo procederían?

Anexo No. 5

Instructivo para toma de fotografías

El presente ejercicio se inscribe en la investigación doctoral denominada “Identidad nacional y escuela” y ha contado con tu participación o la de algunos de tus compañeros en algunas actividades, durante el semestre pasado. Esta actividad, además, se articula a tu trabajo en la asignatura de...

Esta etapa el trabajo consiste en indagar los imaginarios de nación en jóvenes universitarios del siguiente modo:

Fotografía 1: Tómate una fotografía a ti mismo o pídele a otra persona que te la tome, en la que aparezcas o representas la condición de colombiano. Otra manera de decirlo es que la fotografía debe expresarte siendo colombiano.

Relata o describe lo que estás expresando con esta fotografía y porqué lo consideras importante.

Fotografía 2: Tómale una fotografía a otra persona o a un grupo de personas que te parezcan significativas o representativas de lo que, en tu concepto, son los colombianos.

Relata o describe lo que estás expresando con esta fotografía y porqué lo consideras importante.

Fotografía 3: Tómale una fotografía a un objeto o cosa que, según tu punto de vista, es significativa, representativa o emblemática de Colombia.

Relata o describe lo que estás expresando con esta fotografía y porqué lo consideras importante.

Fotografía 4: Tómale una fotografía a un espacio o lugar que, según tu punto de vista, es significativa, representativa o emblemática de Colombia.

Relata o describe lo que estás expresando con esta fotografía y porqué lo consideras importante.

Convenciones: Las fotografías deben tener muy buena resolución. Conviértelas al formato JPG y entrégalas en las fechas acordadas, junto a una página en Word que contenga el relato que las acompaña al correo diegoarias8@gmail.com.

