

**LA CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN EN LA ESCUELA A PARTIR DE ALGUNOS
LIBROS DE TEXTO EDITADOS ENTRE LOS AÑOS 1994 Y 2004 EN
COLOMBIA.**

KAROL ANDREA FALLA BOLAÑOS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2017**

**LA CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN EN LA ESCUELA A PARTIR DE ALGUNOS
LIBROS DE TEXTO EDITADOS ENTRE LOS AÑOS 1994 Y 2004 EN
COLOMBIA.**

KAROL ANDREA FALLA BOLAÑOS

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil

Tutora

NOEMI PÉREZ MARTÍNEZ

MAGISTER EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL


FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ


2017

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 95	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La construcción de Nación en la escuela a partir de algunos libros de textos editados entre los años 1994 y 2004 en Colombia
Autor(es)	Falla Bolaños, Karol Andrea
Director	Pérez Martínez, Noemi
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 86 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	NACIÓN, LIBRO DE TEXTO, CIVILIDAD, MEMORIA HISTÓRICA OFICIAL

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado propone el estudio documental de distintos autores con el fin de conceptualizar las categorías, Nación, Civilidad, Libro de texto y Memoria histórica oficial, para con ello dar paso al ejercicio investigativo hecho a los libros de texto de ciencias sociales editados entre los años de 1994 y 2004, con el objetivo de analizar la idea de nación que subyace en los libros indagados. Para llevar a cabo el estudio de los libros se tuvo en cuenta: una contextualización histórica de la formación de la nación colombiana, las categorías propuestas por Ibagón (2014) de uni- dimensionalidad, mono-causalidad, y las nociones actuales en educación cívica, y finalmente, el ejercicio investigativo cuenta con una matriz, mapa conceptual y cuadro comparativo para el análisis a los libros.</p>

3. Fuentes
Referencias bibliográficas:

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 95	

- Álvarez Gallego. (Agosto del 2001). *Del estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?* No. 26, Vol.26, p.35-58.
- Álvarez Gallego. (2010). *Formación de Nación y Educación*. Bogotá: Siglo del hombre editores
- Álvarez Gallego. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá-Colombia: Editorial Jotamar.
- Anderson Benedict. (1991). *Comunidades Imaginadas, Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.
- Bushnell David. (1996). *Colombia una Nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Calveiro. (2006). *Los usos Políticos de la Memoria*. 08. 11. 2016, de Investigadores de Benemérita U. de Puebla Sitio web: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf>.
- Cañón, Molina y Valencia. (2008). *Educación cívica y civilidad: Una tensión más allá de los términos*. Pedagogía y saberes, N.28, p. 81-90.
- Carrera, Ríos. (2005). *La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educativa. Enfoques Educativos*, Volumen.7, p.51-66.
- Choppin Alain. (2001). *Pasado y presente de los manuales escolares*. Educación y Pedagogía, Vol. XIII, No. 29-30, p. 209-229.
- Escolano Benito. (2009). *El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. Tendencias Pedagógicas*, Vol. 14, p.169-180.
- Jaramillo, Quiroz Posada. (2009). *Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?* 9.09.2017, de Universidad de Barcelona Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628011>
- Herrera Martha Cecilia. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca upn
- Ibagón Martín. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de los negros en la enseñanza histórica de Colombia 1991-2013*. 03.08.2017, de Pontificia

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 95	


Universidad	Javeriana	Sitio	web:
			https://issuu.com/mercadeoepuj/docs/entre_ausencias_y_presencias_ausent
Ibagón Martín. (10. 10. 2001). <i>Los Textos Escolares y la Enseñanza de la Historia: Elementos Teóricos para entender su Relación.</i> 02.11.2016, de Academia. edu			Sitio web: http://www.academia.edu/11915936/LOS TEXTOS ESCOLARES Y LA ENSE%<c3%91anza a="" de="" historia.<="" la=""></c3%91anza>
Jelin Elizabeth. (2002) <i>¿Qué hablamos cuando hablamos de memorias?, Las luchas políticas por la memoria. En Los trabajos de la memoria</i> (p. 17-39). España: editores siglo veintiuno S.A.			
Laguado Duca. (11.04.2002). <i>La Formación del Estado y la Nación en Colombia.</i> Memoria y Sociedad, Volumen 6, p 101-116.			
Madrigal Garzón. (31.7.2012). <i>La formación del Estado-nación en Colombia durante el siglo XIX: el Trazado Histórico-Social de la Institución del Orden Político. Perspectivas Internacionales.</i> Ciencia política y relaciones internacionales. Volumen 7, p. 219-235.			
Tenti Fanfani. (1999.). <i>Sociología de la Educación.</i> Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes.			

4. Contenidos

El presente ejercicio investigativo tiene como propósito develar la idea de nación que subyace en los libros de texto de los años de 1994 y 2004 de las editoriales Norma, Voluntad y Editores educar. Para ello, analizará a la luz de los autores Ibagón (2014), Alvarez (2013), Bushnell (1996), Anderson (1991), entre otros autores, las conceptualizaciones de nación, libro de texto y civilidad, con fin, de establecer claridades en el marco conceptual. Y para ello cuenta con los siguientes objetivos:

Objetivo General: Analizar la idea de Nación colombiana que subyace en algunos libros de textos de grado quinto de las editoriales Norma Voluntad y Editores educar editados entre 1994 y 2004. Y

Objetivos Específicos: Analizar la perspectiva en la que se enmarca las categorías Nación y civilidad en los libros de texto que hacen parte del ejercicio investigativo. E Interpretar a la luz de las categorías civilidad y Nación el lugar otorgado a los actores históricos en los libros de texto que hacen parte del estudio.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 95	

Finalmente, el estudio conceptual y el análisis de los libros de texto, consintió en la elaboración de IV capítulos, en el primero presenta los objetivos, diseño metodológico y planteamiento del problema. En el segundo, marco conceptual el cual contiene las categorías a estudiar ya mencionadas. El tercer capítulo consta de una conceptualización histórica del afianzamiento nacional en Colombia, en el cual se examinaron los elementos más relevantes en la formación de la identidad nacional. Y el cuarto capítulo analiza a los libros de texto escogidos para el estudio, este capítulo recoge todos los elementos más relevantes de la indagación.

5. Metodología

El estudio investigativo propuesto es una aproximación de carácter interpretativa a distintos escritos o textos, debido a la conceptualización de las categorías nación, libro de texto, civilidad y memoria histórica oficial, por lo tanto, la modalidad del trabajo investigativo empleada es monográfica, y el enfoque en el que se enmarca es hermenéutico, ya que es a la luz de los distintos escritos a interpretar que se basa la investigación.

Por otra parte, para lograr llevar a cabo el estudio y análisis a los libros de texto que son parte de la indagación se utilizó una matriz de análisis, mapa conceptual y cuadros comparativos, en los cuales están los elementos más relevantes del ejercicio investigativo

6. Conclusiones

En conclusión, el ejercicio investigativo logra exponer las nociones de nación que se han afianzado a lo largo de la historia colombiana y como estas percepciones se han establecido por una compleja relación entre la escuela, el Estado y sociedad. Sin embargo, es oportuno mencionar el carácter demagógico en el que se ha consolidado, la nación de Colombia. La cual hoy se comprende desde la pluriculturalidad y la multiétnica, no obstante, para llegar a tal consideración diversa y compleja la sociedad ha tenido múltiple resistencia por el reconocimiento y dignificación de las distintas comunidades que permitieron realizar a Colombia en una nación.

Elaborado por:	Karol Andrea Falla Bolaños
Revisado por:	Noemi Pérez Martínez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación de Profesores

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 95

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

02

10

2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1.2 OBJETIVOS	10
1.2.1 Objetivo General.	10
1.2.3 Objetivos Específicos.	10
1.2 Enfoque de Investigación y Diseño Metodológico.....	10
2. CAPITULO II. CONSOLIDACIÓN DE LA NACIÓN COLOMBIANA. EL LUGAR DE LA ESCUELA ..	13
Presentación	13
2.1 Hacia la Conceptualización del Libro de Texto y su Importancia Educativa en el Afianzamiento de la Nación	13
2.1.1 El Libro de Texto como concepto.	13
2.2 La Nación y el Estado-Nación relación con la Escuela:	17
2.3 La Memoria histórica oficial:	20
2.4 Formación en Civildad	23
3. CAPITULO III: APUNTES SOBRE LA FORMACIÓN DE LA NACIÓN COLOMBIANA.	26
Presentación	26
3.1 contextualización histórica de los procesos de independencia y la formación de la nación colombiana	27
3.1.1 Procesos y Contexto de Independencia	29
3.1.2 Hacia la formación de la nación.	33
3.1.3 Quiénes eran los Criollos y su papel en la independencia.	35
3.1.4 La Gran Colombia y la postergación de la Nación colombiana.	39
3.1.5 Razones de la postergación de la Nación colombiana	41
3.2 Formar Nación: el Lugar de la Escuela Y el Surgimiento de los Libros de Texto.....	43
3.2.1 El Afianzamiento del Estado Republicano y los Primeros pasos para la Formación de la Nación Colombiana.....	44
3.2.2 El Estado docente y su importancia en la formación de nación.....	47
3.3 Del Estado Docente a la Sociedad Educadora.....	53
4. CAPITULO IV:	57
ANALISIS Y REFLEXIONES SOBRE LA IDEA DE NACIÓN QUE SUBYASE EN LOS LIBROS DE TEXTOS ...	57
Presentación	57

4.1 El libro de texto como objeto de estudio	57
4.1.1 Libro de texto como objeto de consumo	63
4.2 La narrativa histórica para la identidad nacional (mono-causalidad y uni- dimensionalidad).....	64
4.3 Nociones de civilidad: Valores primordiales para la formación nacional... 71	
4.4 La idea de nación que presentan los libros.....	75
4.5 Criterios evaluativos y curriculares	78
Consideraciones Finales:	82
Referencias Bibliográficas	85

INTRODUCCIÓN

Al analizar respecto a la consolidación de la nación colombiana y su afianzamiento a lo largo de la historia, es necesario reconocer la diversa y compleja realidad en la que se ha construido la identidad nacional de los colombianos. Por lo que para alcanzar una coalición social encaminada a la formación nacional, el Estado en complicidad con la escuela establecieron unos criterios educativos para tal labor. Por ello es pertinente reconocer que para una consolidación social en caminata a la formación de la identidad nacional la educación escolar ha jugado un papel determinante.

De lo anterior, es importante aclarar que el Estado se ha transformado a lo largo de la historia colombiana en la institución reguladora de la escuela, la cual a través de los dispositivos educativos ha logrado llevar a cabo el afianzamiento nacional. Por otra parte, al mencionar los dispositivos educativos es relevante referirse especialmente a los libros de texto, ya que estos dispositivos documentales como los ha nombrado Foucault (1975) contienen en sus narrativas históricas los imaginarios en los que se basó la formación de la identidad nacional. Por ello, el ejercicio investigativo propuesto analiza la idea de nación que subyace en los libros de texto.

El presente ejercicio investigativo tiene como propósito develar la idea de nación que subyace en los libros de texto de los años de 1994 y 2004 de las editoriales Norma, Voluntad y Editores educar. Para ello, analizará a la luz de los autores Ibagón (2014), Álvarez (2013), Bushnell (1996), Anderson (1991), entre otros autores, las conceptualizaciones de nación, libro de texto y memoria histórica oficial, con el fin, de establecer claridades en el marco conceptual. Por otra parte, también se analiza en la narrativa histórica de los libros de texto las categorías Nación y Civilidad, con el propósito en develar la idea de nación que se encuentra en los libros.

Finalmente, para llevar a cabo el análisis propuesto el documento consta de Introducción, IV capítulos y unas consideraciones finales. El primero, hace referencia al planteamiento del problema, los objetivos y el diseño metodológico. El segundo capítulo, desarrolla las bases conceptuales. El tercero, presenta la contextualización histórica de los

procesos independistas hasta la formación de la nación colombiana. El cuarto capítulo, corresponde al análisis de los libros de texto seleccionados, por último, las consideraciones finales plantean algunas ideas y conclusiones surgidas a partir de la elaboración del ejercicio investigativo.

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Problema

El surgimiento de la idea de nación se inició en gran parte de Europa en el siglo XVIII, sin embargo, fueron las colonias españolas en América, las primeras naciones que emergieron en América Latina. Inspiradas en los ideales de la revolución francesa, los derechos del hombre y del ciudadano, más todo el acervo ideológico de la ilustración los cuales fueron interiorizadas por las élites criollas quienes se hallaban inconformes por el sometimiento político de la corona española, por lo cual, buscaban autonomía mediante la emancipación política y económica de las colonias, esto resultó en el proceso de independencia, el nacimiento de la república y, finalmente, la construcción de un Estado- nación.

Este nuevo proyecto político y de gobierno, enfocado hacia la formación del Estado- nación en América, encontró en la escuela un aliado fundamental en la formación del ciudadano para la nueva nación, en esa dirección la educación se enfocó en inculcar el sentimiento social, una historia compartida, unas costumbres, un idioma, un credo y una raza. Entonces, se hizo necesario consolidar un saber pedagógico, una formación de maestro y unos dispositivos educativos que cumplieran con el fin de educar, en la formación de la nación. Por ello los Estados encaminaron todos sus esfuerzos en construir un saber histórico y cultural, que pudiera ser enseñado y aprendido por todos los pobladores, partiendo de unas intenciones políticas que los Estados afianzaron de manera específica en la enseñanza nacional. En palabras de Alejandro Álvarez:

El surgimiento del Estado nación fue un acontecimiento íntimamente ligado a la escolarización de la población y, en particular, a la enseñanza de las ciencias sociales. Por tanto, puede afirmarse que el nacionalismo fue en lo fundamental un proyecto político pedagógico. (Álvarez, 2013, p. 9).

Por tanto, los Estados nacionales han situado a la escuela, como el lugar predilecto a la hora de consolidar la identidad cultural y la oficialización de la memoria histórica. Es uno de los lugares que por décadas se ha dedicado a la construcción y educación de la nación. Y para ello ha hecho uso de determinadas prácticas educativas que se han ritualizado por años en la

escuela, tales como: izadas de bandera, semanas culturales, presentación de honores a la bandera entre otras. Sin embargo, es con el uso de dispositivos como los libros de textos y el examen donde estas prácticas educativas cobran sentido. Y por ello:

En la literatura especializada sobre la historia de la educación en América Latina (Ossenbach, 1996) se ha hablado para ese período de la configuración de un *Estado docente*, entendido como el momento en que se consolidó el control estatal sobre la escuela y se adoptó un conjunto de programas que buscaban alfabetizar la población para ganar la cohesión social alrededor de los ideales nacionalistas. (Álvarez, 2013, p. 14).

Las prácticas y dispositivos educativos que se han ritualizado en la escuela, y que favorecieron la consolidación de los Estados nacionales, buscaban el control, regulación y normalización de la conducta humana, en términos de Foucault (1975), son sociedades disciplinarias porque se fundamentan en la *recta disciplina*, o de otra manera, *el buen encauzamiento de la conducta*, tales sociedades buscaban enderezar el comportamiento individual y grupal de los humanos, con el uso de mecanismos que establecían relaciones de dominio y ejercicios de poder, con la finalidad de formar civilidad al ciudadano, o dicho de otra manera, formar carácter.

Entre los mecanismos de los ejercicios de poder señalar Foucault (1975) se encuentran dos prácticas ritualizadas en la escuela y en otras instituciones, estas son: la inspección jerárquica y la sanción normalizadora. La inspección jerárquica, busca la constante vigilancia y observación del individuo, con el fin de poderlo clasificar, según sean las habilidades, fortalezas y debilidades. Por otra parte, la sanción normalizadora refiere, a los castigos que cada alumno recibe según sea la desviación de su conducta.

Es a través del uso de dispositivos como el examen, las tareas, los libros de texto e izadas de bandera, que tales prácticas disciplinarias contribuyen a la formación de la nación, ya que estos combinan la inspección jerárquica y la sanción normalizadora en un solo ejercicio escolar. En el caso concreto de los libros de texto, permiten al maestro saber qué conocimientos han aprendido los estudiantes, cuáles deben aprender, cómo los han aprendido, cuál es su rendimiento académico con respecto a los otros alumnos, y fundamentalmente, ayudará al maestro a llevar un registro documental del desempeño escolar de cada alumno. Con la recolección de datos y registros que los maestros contienen,

podrá jerarquizar a sus alumnos según sus características individuales y ayudará en la aplicación de castigos, según el profesor considere conveniente.

Los libros de texto surgen en el escenario escolar con una intencionalidad educativa clara, es por esta razón, que el contenido de los libros de texto presenta todo un propósito con respecto al ciudadano que la escuela educa, un propósito que está enmarcado por un contexto histórico, cultural y político, con unos acontecimientos e intenciones que se manifiestan como propósitos, objetivos y hasta competencias ciudadanas que están, ya sea de manera explícita o no en los libros de texto.

Por esta razón, en la educación se ha delimitado los libros de texto con respecto a los libros escolares, los libros escolares pueden ser literarios o de otra clase, su producción no está dirigida específicamente a la enseñanza y son claramente distintos a los libros de texto, y esto no solo por el contenido, sino por el uso que la escuela les da. El uso de los libros escolares aun cuando el maestro les dirija una intención pedagógica, estos no cumplen con la especificidad que tienen los libros de texto. Su razón quizá radique por el propósito que tienen los libros de texto a la hora de elaborarse y de difundirse en los salones de clase:

Uno de los elementos claves para definir conceptualmente al libro de texto, radica en lograr diferenciarlo del resto de libros que circulan en la escuela. En este sentido, habría libros que son escolares “por su destino” y otros que lo son “por uso”: los que están definidos por destino fueron pensados para ser utilizados en un contexto escolar, los que no, se “impregnan” de la escolaridad por su uso. (Ibagón, 2014, p. 24).

En este caso es de nuestro interés abordar los libros de texto específicamente los de ciencias sociales, cuya producción y contenidos responden a unas intencionalidades, políticas, sociales y culturales, de grupos que visibilizan o silencian ciertas y determinadas voces, a partir de lo cual se construye la historia oficial. *En todo esto, el olvido y el silencio ocupan un lugar central. Toda narrativa del pasado implica una selección* (Jelin, 2002, p. 29). Las memorias que se oficializan, en los libros de texto suelen representar de manera unidimensional los hechos históricos, lo que generalmente resulta en heroizar a unos actores, resaltar unas batallas más que otras y representar unos acontecimientos con mayor trascendencia que otros.

La unidimensionalidad se apoya fundamentalmente a partir de las concepciones de *orden, linealidad y progreso* con las que espacio y tiempo son presentadas y desarrollados. La narración histórica, aparece entonces determinada por la acumulación secuencial de eventos que tienen un *único* referente tanto espacial y temporal. De ahí que, la unidimensionalidad como principio organizador de la información, promueve un análisis histórico en el cual la duda y la crítica no tienen cabida, dando paso, por el contrario, a una tendencia memorística y reproductora que tiende al establecimiento de verdades incuestionables. Por lo tanto, aunque desde la unidimensionalidad la tarea de seleccionar y organizar los contenidos se facilita, a través de ella, se genera una serie de silencios y ausencias. (Ibagón, 2014, p. 37).

La unidimensionalidad histórica que se encuentra en los libros de texto y que frecuentemente, suele ser una mirada lineal de los acontecimientos históricos, los cuales no se relacionan entre sí, y se describen desde un solo punto de vista, sin que se examine o reflexione de otra manera la historia. También da paso a la mono-causalidad histórica, es decir, que los procesos históricos se dan desde una sola causalidad y no desde distintas causas, por lo que esta se basa en la singularidad o simplicidad, y no logra abarcar la complejidad de los acontecimientos. Por lo cual los libros de texto en este caso, en concreto de ciencias sociales invitan a cuestionar sobre la historia que en ellos se escribe, el cómo está escrito y la difusión que la escuela les da respecto a la narrativa histórica que en los libros de texto se encuentran.

La visión unidimensional y mono-causal frecuentes en la narrativa histórica de los libros de texto de ciencias sociales, en la cual no solo se silencian ciertas voces, sino que con ello también se omiten la intervención de ciertos actores, dando mayor importancia a un determinado grupo social, define a la narrativa histórica en los libros de texto de ciencias sociales como indiferentes a la otredad. *La causalidad aparece definida desde un discurso acabado, cerrado e inalterable de la historia. “la historia paso así”*. (Ibagón, 2014, p. 39). Por lo que es muy común la ausencia de grupos que se consideran minorías, como indígenas, mestizos, negros y el papel de la mujer en la formación de la nación, solamente se restringe a él ensalzamiento de grupos dominantes pertenecientes a las élites. Por lo que también, se limita a referenciar los intereses de estos grupos, y no logra ahondar en la realidad y el contexto en el que se dieron los distintos hechos históricos y sus

consecuencias, además de la intervención que estos grupos tuvieron en la consolidación de la nación.

Las otredades como lo menciona Ibagón (2014) refiere a los otros que han sido silenciados en la narrativa de los textos y que tienen un papel relevante al abordar los hechos históricos en los libros de texto de ciencias sociales, ya que frecuentemente grupos como negros e indígenas suelen no ser reconocidos como actores destacados y transformadores de la historia colombiana, y se rezagan a estereotipos que desconocen su papel en la formación de la nación, a su vez desconoce la riqueza cultural múltiple y diversa de Colombia. La otredad, como lo expone Ibagón (2014), ayuda a establecer una conciencia del yo y el otro, reconocerse desde la alteridad, sin embargo, este principio fundamental en la narrativa histórica permanece ausente en gran parte de los libros de texto.

La otredad fue y sigue siendo procesada desde la oficialidad que se profesa desde la mayoría de los textos escolares, mediante la negación directa, la invisibilización, estereotipación y distorsión que se produce por medio de la construcción de ciertas representaciones mentales de unas personas sobre otras. Proceso que en palabras de Castro Gómez (1993) se sustenta en la “invención del otro”, como mecanismo de (des)entender y “digerir” la diferencia. (Ibagón, 2014, p. 42).

Es relevante reconocer la relación existente, entre los libros de texto de ciencias sociales y el uso que los maestros les dan, a la hora de abordar la enseñanza de la historia colombiana, teniendo en cuenta las características unidimensionales y mono-causales de la narrativa histórica que hay en los libros de texto de ciencias sociales y sus efectos en la formación de la identidad nacional. Y es que los libros de texto, no se limitan a un material educativo inerte en la realidad educativa, sino que atraviesa de manera compleja los procesos de enseñanza y aprendizaje, cargándoles de sentido **simbólico nacional**, proporcionando a los maestros un dispositivo educativo que puede transformar o mantener las estructuras sociales y políticas de la nación colombiana.

De ahí que, desde su inclusión en la cultura material de la escuela el texto escolar se haya caracterizado por una dimensión nacional, que según autores como Choppin (2001) lo ubica al mismo nivel de construcciones simbólicas como la moneda o la bandera. (Ibagón, 2014, p. 22).

Los libros de textos de ciencias sociales y otros, pueden contener una mirada estereotípica, simple y lineal, pero no es sin el uso que el maestro les da en las aulas que esta mirada se arraiga y naturaliza en los estudiantes, es decir, los libros de texto tanto de ciencias sociales como otros, pese a ser dispositivos educativos frecuentes en la realidad escolar, son a través de actores como los maestros quienes en la enseñanza logran su difusión. Y aunque, la indagación no se centra en el uso que los maestros dan a los libros de texto, reconoce que a partir de los usos educativos que los maestros tienen con respecto a los libros de textos de ciencias sociales, se contribuye a la consolidación de la identidad nacional.

En este orden de ideas, no se puede dejar de lado, el papel político e histórico que los libros de texto han tenido, así como su influencia frente a las distintas ideas sobre la nación, la ciudadanía y la civilidad. Los dispositivos como el libro de texto y otros, se ha reproducido con base en los intereses políticos y culturales, no representativos en la diversidad de Colombia. Los libros de texto de ciencias sociales en su mayoría se han reproducido bajo unidimensionalidades y mono-causalidades, reflejando un sentido cronológico lineal y simple en algunos casos, es por esto que, se hace necesario analizar por qué siendo Colombia una nación diversa y multicultural como lo reconoció la constitución política de 1991, los libros de texto mantienen una visión unidimensional y mono-causal.

Es por ello que en esta indagación se considera relevante estudiar la idea de nación que se presentan en algunos libros de texto de ciencias sociales, para esto la indagación se sustenta teóricamente desde los siguientes autores Bushnell (1996), Anderson (1991) y Ibagón (2014) específicamente estos autores porque sus estudios se han dedicado a analizar las nociones, orígenes y hechos históricos que permitieron el afianzamiento de las naciones, en el caso de Ibagón (2014) y Coppin (2001) porque ha estudiado la conceptualización de los libros de texto, su importancia e influencia en la educación y a su vez han estudiado las nociones de nación que algunos libros de texto presentan. También la indagación usara como referente a otros autores de igual manera importantes, pero será a partir de Bushnell (1996) y Anderson (1991) que se analizaran las nociones, intereses, orígenes y hechos históricos que permitieron el afianzamiento de la idea de nación en Colombia.

Por lo anterior, los libros de texto de ciencias sociales que se utilizaran en el ejercicio investigativo están delimitados por los años editados entre 1994 y 2004, en el cual se contempla la reforma educativa de la ley general de educación ley 115, en la que se establece la responsabilidad de la educación al Estado y la nación según el artículo 4: “Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento” (MEN, 1994, p. 1) en la cual también se contempla la pluriculturalidad y diversidad de la nación y su educación según los artículos 46, 50 y 55. Por lo que esta investigación estudiará si los libros de textos editados en estos años están en concordancia con la ley educativa 115 o están basadas en estereotipos de uni-dimensionalidad y mono-causalidad como lo señala la tesis de Ibagón (2014).

Por consiguiente, se presentará las nociones de nación que construyen **solo** los libros de texto propuestos para el estudio. El ejercicio investigativo se centrará en el análisis de 4 libros de texto **grado 5** producidos en los años ya mencionados, con el propósito de develar la idea de nación que en ellos subyace, especialmente este grado porque, el fundamento conceptual y disciplinario es histórico y político tal como lo señala los lineamientos curriculares para ciencias sociales MEN (1994). Por otra parte, los libros a estudiar correspondientes a grado 5 y de las siguientes editoriales Norma, Editores y Voluntad. Para tal labor el análisis se enfocará en las siguientes categorías: civilidad, nación y memoria histórica oficial. Estas tres categorías esencialmente para:

- Identificar los comportamientos que se consideraban necesarios para cumplir con el deber ciudadano, que posee cualquier persona perteneciente a una nación
- Develar en esa construcción de nación la oficialización de una memoria histórica y cómo esto conlleva al silenciamiento de otras memorias que atravesaron a un pueblo.
- Analizar la idea de nación que subyace en los libros de textos seleccionados en la indagación

Finalmente, la indagación presentara el análisis realizado en los libros y a la idea de nación que en ellos se encontró, además estudiar el lugar que los libros de texto tuvieron respecto a la idea nacional que en ellos subyace y para ello se elaboraran las consideraciones finales. Por lo anterior, las preguntas que guiarán el ejercicio investigativo son: ¿Qué idea de nación subsiste en los libros de texto analizados? ¿Qué razones históricas, políticas e ideológicas sustentan esa idea de nación? ¿Realmente se puede considerar a Colombia como una nación?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General.

- Analizar la idea de Nación colombiana que subyace en algunos libros de textos de grado quinto de las editoriales Norma, Voluntad y Editores educar editados entre 1994 y 2004.

1.2.3 Objetivos Específicos.

- Analizar la perspectiva en la que se enmarca las categorías Nación y civilidad en los libros de texto que hacen parte del ejercicio investigativo
- Interpretar a la luz de las categorías civilidad y Nación el lugar otorgado a los actores históricos en los libros de texto que hacen parte del estudio

1.2 Enfoque de Investigación y Diseño Metodológico

El presente ejercicio investigativo es de carácter cualitativo ya que pretende analizar las características narrativas halladas en los libros de texto, y como estas construyen la idea de nación colombiana. Por otro lado, el ejercicio se ubica como un estudio documental, ya que se respalda en una aproximación interpretativa de distintos escritos para la conceptualización de las categorías a abordar. De allí que la modalidad de trabajo investigativo empleada para llevar a cabo el análisis documental sea monográfica, porque está basada en la construcción de un análisis teórico tal como lo señala Morales (2003),

El **enfoque** en el que se enmarca el ejercicio investigativo es **hermenéutico**, ya que es a la luz de los textos que hacen parte de la conceptualización de la nación que se encamina el ejercicio investigativo. Por ello la indagación estudia desde distintos autores la noción de nación, civilidad, libro de texto, nación y memoria histórica con el fin de que a partir de

estas perspectivas se aborde el análisis de los libros de texto que hacen parte del estudio. Ya que como lo señala Ricoeur (1970) el texto es una unidad lingüística que puede ser interpretada y, por lo tanto, permite comprender la realidad.

Como señala Hans Georg Gadamer, “estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo” (Gadamer, 1992, p.148). De este modo, la *comprensión* que el hombre alcanza del mundo y de sí mismo no puede hacerse sino por medio del lenguaje. Es decir, el lenguaje configura nuestra experiencia del mundo: “En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo (...) el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud” (Carrera y Ríos cita a Gadamer 2005, p. 53)

Por lo que es pertinente mencionar a la hermenéutica como un enfoque investigativo presente en las indagaciones cuyo estudio son las ciencias sociales, ya que este enfoque permite el construir un análisis a la luz de la interpretación de distintos texto y contextos, Ricour (1970) señala que la hermenéutica ha permitido enriquecer la observación más allá de las simplezas en un análisis arduo y en una reflexión compleja, por esta razón varios estudios sociológicos han tenido como base el enfoque hermenéutico, el cual es sumamente pertinente para los objetivos y el análisis propuesto en la actual indagación.

A manera de aclaración el grado escogido para el análisis de los libros es 5°, esencialmente porque tal como lo señala la MEN (1994), el énfasis a trabajar es histórico, económico y político con temáticas dirigidas a la identidad y la memoria para el trabajo conceptual en tiempo y espacio. Con respecto a grados anteriores como lo son 2° y 3° el énfasis curricular tiene como perspectiva el reconocimiento del sujeto como individuo de derecho y social, por ende, es pertinente abarcar el análisis de los libros para grado 5° por las temáticas históricas presentes en su narrativa. Por otra parte, se tomará dos muestras de la Editorial Norma y una sola muestra de las de más editoriales, esto porque los libros de texto pueden tener una vigencia mayor a los 5 años y el análisis se limita a un periodo de diez años, y no habría razón alguna de tomar más de dos o una muestra pues el contenido de los libros es el mismo.

Aunque el trabajo no se realizó en forma lineal, es importante plantear unas etapas de investigación que permitirán dar orden a la exposición. La primera etapa para tener en cuenta es el planteamiento del problema el cual parte del interés surgido a partir de la diversidad cultural existente en Colombia, esta diversidad cultural y étnica lleva a

cuestionar respecto a si es posible consolidar unos imaginarios de nación para todos los colombianos, o si por el contrario, la multiplicidad cultural y étnica ha conformado distintos pueblos ajenos a una coalición nacional. De allí el siguiente interrogante: ¿realmente se puede considerar a Colombia como una nación?

Por lo que para poder responder el anterior interrogante la segunda etapa del ejercicio investigativo consta de la indagación teórica y el estudio de la contextualización, la cual se realizó a partir del acercamiento a los siguientes autores: Bushnell (1996), Anderson (1991), Ibagón (2014) Entre otros, especialmente estos autores por el bagaje teórico de sus textos, en los cuales exponen de manera concisa las categorías nación, libro de texto, civilidad y memoria histórica oficial, además, por el análisis histórico que presentan dichos autores en la consolidación de la nación colombiana. Por mencionar algunos de sus textos, Colombia una nación a pesar de sí misma Bushnell (1996), Comunidades políticamente imaginadas Anderson (1991) y Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. Ibagón (2014).

La tercera etapa consta del análisis realizado a los libros de texto de grado 5 entre los años 1994 y 2004 de las siguientes editoriales: Aldea Voluntad (2001), Identidades Norma (2004), Milenio Norma (2000) y Ciencias sociales integradas Editores educar (2004). Estos libros se escogieron esencialmente por la circulación y consumo que tiene en el escenario escolar, ya que estas editoriales son de las más demandadas en Colombia y en las fechas señaladas porque estas están delimitadas por la constitución de 1991, la cual se consagra la actual idea de nación colombiana. Respecto al análisis realizado a los libros se realizó una **matriz** en la cual se analiza el contenido general de los textos como lo son ilustraciones, narrativa histórica, uso de citas bibliográficas y uso de diagramación, además de un **mapeo** con relación a los valores encontrados para la noción de civilidad.

La última etapa contiene las consideraciones finales en las cuales se encuentra los elementos resultantes del análisis elaborado y, que dan cuenta de los objetivos en los que se planteó el ejercicio investigativo, además, presenta a manera general como los libros de texto especialmente de ciencias sociales son un material educativo que representa los ideales en los que se ha comprendió la nación en Colombia, y los cuales han sido escritos específicamente con ciertos criterios educativas para tal labor.

2. CAPITULO II. CONSOLIDACIÓN DE LA NACIÓN COLOMBIANA. EL LUGAR DE LA ESCUELA

Presentación

En este capítulo se desarrolla las categorías que hacen parte del marco teórico, las cuales son relevantes para el estudio realizado con los libros de texto seleccionadas en la indagación, las categorías son: Libro de texto, Nación, memoria histórica oficial, y civilidad las cuales serán llevadas a análisis desde distintas perspectivas teóricas, por consiguiente, presenta desde los siguientes autores Álvarez (2013), Busnell (1996), Anderson (1991), Ibagón (2014), Fanfani (1999) entre otros autores, los elementos teóricos más importantes.

2.1 Hacia la Conceptualización del Libro de Texto y su Importancia Educativa en el Afianzamiento de la Nación

2.1.1 El Libro de Texto como concepto.

Por lo general, los libros texto se naturalizan como un material educativo cotidiano en el escenario escolar, por lo que cuando se aborda el estudio de este dispositivo educativo se suele imaginar cómo un material que surgió de manera innata en la escuela, y no se reflexiona sobre el origen histórico de los libros de texto. Los libros de texto surgen en el escenario escolar a partir del siglo XIX cuando los Estados nacionales se ven en la necesidad de establecer un proyecto político para el afianzamiento nacional, de esta manera, los libros se convierten en un material didáctico en la cultura escolar.

Ubicar el libro de texto dentro de la perspectiva histórica, se hace imposible por fuera de una reflexión en torno a la configuración de la escuela como, aquella institución que en el marco de la modernidad definió que era la educación. (Ibagón, 2014, p.36).

Ha sido en el escenario escolar en el que se ha definido el libro de texto como un dispositivo educativo establecido para la enseñanza y el aprendizaje. Los libros de texto de ciencias sociales se definieron como dispositivos educativos producidos específicamente para la enseñanza histórica, con fin de llevar a cabo el proyecto político para el afianzamiento de la identidad nacional y la formación ciudadana.

La enseñanza de la historia y el libro de texto van a estar directamente relacionados por un vínculo, desde el cual, se va a definir en gran medida, qué elementos del pasado hacen parte de la cultura “legítima” que sustenta y fortalece el sentido nacional y guía la formación de la ciudadanía. (Ibagón, 2014, p.36).

Los libros de texto como lo refiere Ibagón (2014) suelen confundírseles con los textos escolares, ya que igual que los libros de textos, son usados por los maestros con una intencionalidad pedagógica. Sin embargo, son los libros de texto que por sus **usos** en la escuela cobran una función específica respecto a la enseñanza, su producción está basada especialmente en la enseñanza escolar, a diferencia de los libros escolares cuya producción no está destinada al contexto escolar aun cuando estos son utilizados con alguna intención pedagógica.

No obstante, cuando hacemos referencia a los libros de texto, hay una condición que les da una identidad propia y la diferencia de los libros en general, así estos sean utilizados en la escuela: *su concepción previa*. En otras palabras, en el contexto escolar existirían *libros de texto* y *libros escolares*. Los primeros son “libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza” (Johnsen, 1996, p. 26), mientras que los segundos, aunque son empleados en la escuela, están menos ligados a secuencias pedagógicas, puesto que, la concepción desde la que fueron producidos no contemplaba originariamente su uso en las instituciones educativas. (Ibagón, 2014, p.36).

No obstante, entre otras perceptivas respecto al libro de texto es importante mencionar al investigador francés Alain Choppin (2001), el noruego Borre Jonhsen (1996) y el español Escalano Benito (2009), ya que estos autores proporcionan una perspectiva amplia y varia respecto al libro de texto. Además, presenta una discusión respecto al libro de texto y el manual escolar, que si bien difiere de ser lo mismo su trato y evolución están estrechamente relacionados. Por otra parte, estos investigadores han indagado respecto al trato económico y textual que se le ha proporcionado al libro de texto, de esa manera han catalogado al libro de texto no solo como un dispositivo educativo sino también un objeto de consumo y, por último, lo enmarca en una específica tipología textual escolar que le diferencia de cualquier otro tipo de libro.

Con relación a los manuales escolares y los libros de texto para el investigador Coppin (2001) la diferencia entre el uno y el otro es difusa, pues los dos pertenecen al material textual usado con frecuencia en el escenario educativo como medio ideológico, sin embargo, cabe aclarar que al parecer la diferencia que se encuentra entre el uno y el otro, radica en la evolución que han tenido pues el libro de texto se originó de los manuales escolares, así que su diferencia está más relacionada con el carácter de producción y comercialización que de contenido, ya que tanto los manuales escolares y los libros de texto están escritos y dirigidos específicamente a la enseñanza escolar.

Es importante señalar desde el punto de vista de Coppin (2001) que los libros de texto como los manuales escolares se ven involucrados en la trama comercial de las editoriales, pues el libro de texto es un producto de consumo como cualquier otro material escolar y, por lo tanto, responde a componentes comerciales, a este fenómeno el autor ha llamado *la economía de la edición escolar*, ya que el valor de los libros de textos o manuales escolares es proporcional a su edición, cada edición corresponde a una determinada inversión investigativa, de redacción, circulación y oferta-demanda; una edición puede ser más demandada que otra. Por lo que las editoriales emprenden estrategias comerciales para que sus libros sean más consumidos con respecto a otros, pueden incluso establecer monopolios comerciales en un sector determinado o en unas instituciones escolares específicas. Por otra parte, a manera de aclaración los manuales no tienen el mismo impacto comercial y de circulación de los libros de textos, pues los manuales se producían de forma específica tanto en temas como en editoriales, de allí su evolución a los libros de texto, ya que su producción es libre y su consumo es mayor.

La economía de la edición escolar posee características específicas que dependen de las numerosas presiones que sobre ellas se ejercen, con mayor o menor medida según las épocas. Merecería la pena que se realizaran estudios más profundos en ese campo.

[Hemos visto que los productos de la edición clásica están sujetos a una reglamentación más estrictas que la que se aplica a las demás producciones del espíritu. Pero los editores escolares también están sometidos a las presiones de otra(s) naturaleza(s): son de orden pedagógico, como la conformidad con los programas y las instrucciones oficiales; son también de orden financiero, puesto que la puesta en marcha de un libro de clase requiere una inversión previa

más importante comparativamente que otros productos editoriales (de ahí el papel desempeñado por los establecimientos bancarios en el desarrollo de las empresas), y de orden de tarifas, ya que, aunque el precio del manual no está impuesto o regulado por el Estado, debe estar relacionado con las capacidades financieras de las colectividades locales o de las familias; si el manual evoluciona al ritmo más o menos rápido de los cambios de programa, desde 1875, debe estar en las manos de los docentes en el momento en el que estos hayan de efectuar su elección, lo cual impone al editor unos plazos de concepción, de fabricación y de difusión, a veces muy reducidos; la importancia de las tiradas implica, en fin, una muy rigurosa política en los campos de la impresión, el almacenamiento y la distribución, así como una organización sin fallos en la cadena editorial. (Coppin, 2001, p.222).

Por otro lado, como lo señala Borre Jonhsen y Escalano Benito (2009) el libro de texto es un dispositivo ideológico y, por consiguiente, tiene una estructura textual distinta a otros libros lo que lo hace además un libro diferente a cualquier otro. Ya que el libro de texto comprende una estructura textual que se teje partiendo de los propósitos curriculares, intenciones educativas de una época específica, ideológicas de un partido político o de un gobierno especial y de unos actores educativos maestros y alumnos, gracias a ello forman una narrativa especial; una tipología textual que hace al libro de texto un dispositivo educativo, con características únicas a los otros libros que circulan en la escuela.

El libro escolar constituye hoy una fuente esencial en la configuración de la nueva historiografía de la educación. Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional, que entre otro atributo ha llegado a ser calificada de libresca, el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula. (Benito, 2009, p.170).

Por estas características de tipología textual especiales que comprenden la narrativa de los libros de texto, señala Benito (2009) que tanto su estudio investigativo como trato educativo, no debe ser comparado y reducido a otros libros educativos, pues estos libros comprenden una realidad comunicativa diferente a cualquier otro texto usado en el escenario escolar. Por esta razón, Benito (2009) menciona una nueva corriente investigativa

que se encarga de los elementos comunicativos, textuales y narrativos en su diseño, producción y uso, a la cual el autor llama manualística, en la actualidad los estudios realizados con respecto al lenguaje de los libros de texto se centran en una categoría que Jonhsen y Coppin (2001) han llamado vector ideológico, es decir, los elementos ideológicos que subyacen en los discursos literales de estos libros.

2.2 La Nación y el Estado-Nación relación con la Escuela:

Con respecto a la nación y su relación con la escuela, es claro el vínculo de complicidad que se da de la una a la otra. Es relevante aclarar que la relación existente entre estas es de carácter sinalagmática, como lo señala Tenti Fanfani (1999) puesto que la construcción del ideal de nación está claramente asignada por el Estado a la escuela a través de los sistemas educativos, y a su vez la nación legitima a la escuela mediante los sistemas educativos en su quehacer educador. Para Tenti Fanfani (1999) esta relación existente entre los Estados nacionales y la escuela es fundamental para la identidad nacional y la formación escolar, la una necesita de la otra de manera recíproca.

Este es el momento en el que los símbolos de identidad nacional comienzan a institucionalizarse: los himnos, las banderas, las gramáticas de los lenguajes nacionales. En este siglo se constituyen los grandes ejércitos de masas nacionales y éstos adoptan sus uniformes característicos. Este es también el siglo en el que los Estados se abocan a la tarea de constituir sistemas de educación pública de alcance nacional. Todas estas tareas persiguen el mismo propósito: homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado. (Tenti, 1999, p. 22).

La relación que se teje entre la escuela y la enseñanza histórica es relevante como lo señala Tenti Fanfani (1999) en el proceso de formación nacional, pues la enseñanza histórica se ha convertido en uno de los recursos más utilizados y eficaces en la consolidación de la idea de nación en la modernidad. Porque, como lo señala el autor en la sociología de la educación (1999) el ser nación para la modernidad implica en gran medida la enseñanza de los hechos y acontecimientos que atraviesan un pueblo que se comprende así mismo como colectivo y, por lo tanto, comparten una identidad y una finalidad en común la cual hay que garantizar y dar posteridad en las siguientes generaciones. La idea del individuo como un solo ser es rápidamente transformada por la escuela en un nosotros o,

dicho de otra manera, en colectivo fundamentada en gran parte por la enseñanza de **una historia oficial para todos**.

Participar de una nación es participar de una persona plural, de un nosotros, al que le ocurren cosas y experimentar esas cosas como propias. El modo en que se defina ese “nosotros” (a través de la religión, la lengua o la cultura) es secundario. Lo que distingue a ese “nosotros” de otras comunidades nacionales es, precisamente, las cosas que le ocurren: es decir, la historia (con minúscula), y el modo de interpretar y relatar las cosas que le ocurren: es decir, la Historia (con mayúscula). (Tenti, 1999, p. 22).

Sin embargo, para que la relación entre los Estados y la escuela se mantengan sólidas, se hace necesario una estructura estatal con un carácter gubernamental definido y encaminado en la construcción de la nación, a través de los sistemas educativos. Porque, es a través de los sistemas educativos que el Estado dispondrá de dispositivos, para la formación de nación a la escuela, como son el examen y **los libros de texto**. Por lo tanto, es el Estado el regulador principal de los sistemas educativos, de esa manera la escuela legitima al Estado y los sistemas educativos mediante el afianzamiento de la nación.

Lo cierto es que la protección (fundamentalmente la protección militar) de los Estados, da consistencia y asegura la supervivencia histórica de las naciones. Recíprocamente, el sentimiento de pertenencia nacional ofrece un recurso de integración para asegurar que las órdenes de los Estados sean cumplidas. (Tenti, 1999, p. 22)

Por otra parte, cuando se habla de la relación existente entre el Estado y los sistemas educativos en su esfuerzo por afianzar la identidad nacional, se opta simultáneamente a la escuela como responsable para la formación nacional a través de estos sistemas. Puesto que concebir en la modernidad a la escuela lejos del sistema educativo es casi improbable, ya que la escuela es entendida como una institución regulada por el Estado y, en consecuencia, para ello el Estado ha dispuesto un sistema que reglamenta y controla qué se enseña, cómo se enseña y para qué enseña. De otra manera, no se podría pensar la escuela como institución estrechamente vinculada al Estado o, mejor dicho, no se concebiría tan siquiera a la escuela en términos institucionales.

En relación con lo anterior, se puede inferir que la evolución de la escuela en la modernidad ha sido propiciada en gran medida por el Estado, pues como lo señala Tenti Fanfani (1999) es a través del Estado que se institucionalizó la escuela, haciéndola una institución especializada para la educación. *El cultivo de las **habilidades y disposiciones críticas** para la supervivencia del conjunto social tiene lugar en **instituciones especializadas** exclusivamente en ese cultivo: las escuelas* (Tenti, 1999, p. 14). Por otra parte, sin olvidar la relación que estas instituciones han tejido, no se puede dejar de lado a la nación, puesto que la razón principal para institucionalizar la enseñanza escolar radicaba en el deseo de homogenizar a los individuos en términos colectivos como ya se ha mencionado y con ello crear una conciencia e identidad nacional.

Por lo que se puede decir, que la relación entre el Estado, la nación y la escuela es parecida a un lienzo donde la urdimbre al ser entrelazada toca a todos los hilos formando un solo tejido. Porque, la escuela y el Estado se vincula de manera cómplice para con ello formar la nación, por medio de la educación y la enseñanza histórica, pero es la nación la que legitima como lo señala Foucault (1973) las relaciones de poder y dominio existente entre la escuela y el Estado. De esta manera, se establecen los lazos que forman y sostiene la comunicación educativa entre estas tres instituciones.

Probablemente la diferencia de temporalidad entre la educación moderna y otra forma de educación radique, entre otras cosas, en que la primera esta sujeta a **leyes**. Esto nos remite a lo que quizás sea el contraste más notorio entre la educación moderna y otras formas de educación: la concentración en el Estado tanto de la **autoridad** para determinar qué cuenta como disposiciones indispensables en todo miembro de la sociedad, como la **responsabilidad** de asegurar que todos los miembros de la sociedad las desarrollen (Tenti, 1999, p. 15)

Finalmente, con respecto a la formación del **Estado-nación**, es considerable mencionar las diferencias existentes entre estos y su relación de cooperación. El Estado según Foucault (1973) representa a la institución que establece las formas jurídicas en las que consolidan las relaciones de dominio y poder, por lo cual el Estado es una institución que erige el quehacer político, ético y moral, por lo que la nación es comprendida como una comunidad que está atravesada por las relaciones de dominio y poder, dicho en voz de Anderson (1991) la nación es una **comunidad políticamente imaginada**. En la que tanto el

Estado y la nación, establecen vínculos entre los individuos y el aparato jurídico e institucional, de allí que sea el Estado la institución que en primera instancia se interese en la conformación de la nación a través del sistema educativo, por otra parte, la idea de **Estado-nación** surgió durante el siglo XVIII y XIX como resultado de nuevas formas de ejercer poder originadas en lo que Foucault (1973) denominó sociedades disciplinarias.

2.3 La Memoria histórica oficial:

Es claro que desde la perspectiva propuesta por los autores anteriormente mencionados se considera a la nación como la construcción identitaria de un nosotros, a partir de los hechos históricos que le atraviesan y por esta razón, la nación debe perpetuarse con una idea que une a ese nosotros. Es aquí donde el libro de texto empieza a volverse un dispositivo necesario y esencial en la construcción de la nación. Por lo que estos libros principalmente aquellos destinados a las ciencias sociales, en su narrativa histórica destacan unos actores históricos determinados, unos acontecimientos y valores específicos, en los que se fundamenta la idea de nación y que son enseñados en los escenarios escolares de forma genérica para todos.

Por esta razón, el libro de texto en su narrativa histórica se centra en una sola memoria en la que se establece una la idea determinada de nación. No obstante, al referirse a la memoria lo pertinente sería hacerlo de forma plural, es decir, de memorias porque esta implica distintas voces. *Por partir de la experiencia directa, la memoria es múltiple como lo son las vivencias mismas. Por ello, parece más adecuado hablar de las memorias, en plural, que de una memoria única.* (Calveiro, 2006, p. 378).

Es en la consolidación de la nación donde se hace necesaria la **oficialización de una memoria**, es decir, que la memoria histórica aun cuando está conformada por distintas voces, el nosotros como colectivo ha de necesitar una memoria grupal, colectiva, en otras palabras, una memoria oficial para todos en términos de un nosotros. En las investigaciones hechas por Jelin señala, frente a la oficialización de la memoria y su importancia en la consolidación de la nación, lo siguiente:

En los procesos de formación del Estado en América Latina a lo largo del siglo XIX, por ejemplo- una de las operaciones simbólicas centrales fue la elaboración del "gran relato" de la nación. Una versión de la historia que, junto con los símbolos patrios, monumentos y panteones de héroes nacionales, pudiera servir como nodo central de identificación y de anclaje de la identidad nacional.

¿Para qué sirven estas memorias oficiales? Son intentos más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia, que apuntan a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas (Pollak, 1989: 9). Al mismo tiempo proporcionan los puntos de referencia para "encuadrar" las memorias de grupos y sectores dentro de cada contexto nacional. (Jelin, 2002, p. 40).¹

De allí la importancia de dispositivos como el libro de texto en la construcción de una memoria oficial, ya que este solo se centra en una memoria, cuya intención está en la consolidación de una idea específica de nación, la cual es enseñada en los escenarios educativos con el propósito de generar una identidad nacional determinada para todos. Es importante aclarar que la nación es entendida desde esta perspectiva, como el conjunto de personas que comparten una historia en común y unos lazos fraternales y el Estado es la institución la cual está encargada de velar por los intereses nacionales y por su posteridad.

Por consiguiente, el Estado es la institución (como se menciona anteriormente) que regula las relaciones sociales a partir de la identidad histórica, política y cultural, al establecer las relaciones y los ejercicios del quehacer políticos de los sujetos. De ese mismo modo, la nación representa a las personas que se unen en un sentido de comunidad política. Por consiguiente, Madrigal afirma que:

El Estado como institución puede entenderse como un dispositivo de organización regulador de las relaciones de una sociedad que, a partir de una materialidad y una inmaterialidad definitoria de sentido e identidad compartida, expresada en la nación, establece un orden político sobre los sujetos que lo conforman. (Madrigal, 2012, p. 220).

¹ Con referencia a la memoria colectiva e individual tal como lo señala Hallbwahs (1968), estas memorias implican ejercicios intrínsecos como interpersonales que se limitan al presente, por tanto, este tipo de memoria no se encuentran en la narrativa histórica de los libros de texto, ya que estos se centran en las memorias históricas que se han oficializado a través de los discursos académicos y la realidad social como política.

Por lo tanto, la nación es una comunidad política unida por imaginarios de hermandad, organizada en un territorio delimitado y concebida desde una temporalidad continua e indivisible, de allí que se entienda comparte una historia, vive un presente y participa en la posteridad futura de los jóvenes. La nación es entonces un grupo de personas entendidas como nosotros, plural y colectiva. *Propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana.* (Anderson, 1983, p. 23).

Por lo que para la formación de nación la escuela se centra en una idea de civilidad, ya que en la medida en que se oficializa una historia, también con ello, se construyen unas características del comportamiento de los individuos en términos colectivos, por lo que estos en calidad de ciudadanos deben entenderse con un deber para con el otro y consigo mismos, por lo que es indispensable poder perdurar como nación, ya que de nada serviría si no existiera un sentido en común en ese nosotros, por ello la civilidad se comprende en términos de qué deseamos como ciudadanos esté encaminada a qué tipo de conductas y comportamientos se deben tener. Respecto a lo anterior Álvarez señala lo siguiente:

Este trabajo parte del supuesto de que existió una diferencia entre el proyecto de educación civilizatorio del siglo XIX y el nacionalista, en la primera mitad del siglo XX. Para el caso de Latinoamérica tal diferencia radicó en que, con el proyecto civilizatorio, la identidad política colectiva se conseguiría generando lealtad en torno al Estado, a un aparato burocrático que reemplazaría el llamado despotismo del antiguo régimen y le garantizaría al pueblo superar el oscurantismo que le sería propio. La república era sinónimo de la luz que guiaría al pueblo por el camino de la civilización donde se alcanzaría la emancipación del hombre y la humanidad. Esto suponía un Estado capaz de garantizar la unidad y la democracia. Para ello la escuela debía formar ciudadanos libres y leales a los ideales republicanos. (Álvarez, 2010, p. 20).

Por lo tanto, los libros de texto tienen un impacto relevante en la formación de la nación ya que estos son dispositivos que interiorizan y transmiten la memoria histórica oficial, y con ello contribuyen a la formación de civilidad, cuya finalidad es la formación del ciudadano. Por esto, los libros de texto tienen todo un **uso** determinado en la escuela, con **intencionalidades** social como la formación de valores sobre la familia entre otros,

político como el afianzamiento de ideales partidistas e históricos como el reconocimiento de fiestas conmemorativas a cierto personaje histórico.

En conclusión, el estudio de los libros de texto permite evidenciar el nosotros como nación, el deber del ciudadano en su conducta civil, las intenciones nacionales de una época y los dispositivos que se usaron para poder llevar a cabo tales intenciones. Como lo son el diálogo histórico de los libros de texto, los acontecimientos que nombra y cuáles no, por qué estos tienen tanta importancia con respecto a otros y qué personajes son los que se heroifican en los libros de texto, y esto en términos de qué se considera oficial en la historia y qué tipo de ciudadano deseamos, qué conductas queremos que tengan, es decir, en qué términos se educa en civilidad.

2.4 Formación en Civilidad

A la hora de abordar la categoría de civilidad esta suele confundirse con ciudadanía como si estas categorías fueran iguales o sinónimos, por lo que es pertinente aclarar desde una definición epistémica estos dos conceptos y, de este modo, mostrar sus diferencias. La civilidad entienda como los valores y principios en los que se basa las formas de relacionarse con los otros y de interactuar en el mundo, por lo tanto, la civilidad se fundamenta como lo señala Kant (1781) en una razón moral y por ende relacionista que ocupa a los hombres y mujeres en la vida pública. Por otro lado, la ciudadanía son los modos de habitar y relacionarse con el entorno, por lo que está es un ejercicio atravesado por el deber y el derecho.

Así, la ciudadanía se vincula, entonces, con el habitar; y los modos de habitar, comprender y apropiarse el territorio son diversos, de acuerdo con la experiencia subjetiva y colectiva de los sujetos. Ahora bien, movilizar el ejercicio hermenéutico interpretativo de ciudadanía hacia los márgenes coadyuva a una comprensión de ciudadanía en la cual los modos del habitar cobran tanta importancia como el ejercicio de los derechos y los deberes. (Cañón, Molina y Valencia, 2008, p. 83).

Ahora bien, respecto a la formación de civilidad o educación cívica esta ha tenido distintas perspectivas y definiciones en las que se ha enmarcado los valores sociales. Es precisamente por esto, que la educación cívica cobra un lugar tan importante en el escenario escolar, ya que la formación en civilidad se situó como un aspecto esencial para la identidad nacional. Por ello, los Estados Nacionales apostaron a la formación en civilidad, con fin de definir los valores sociales pertinentes para el afianzamiento nacional.

Los dirigentes de la nación recién independizada tuvieron conciencia del problema de la educación cívica que debían enfrentar; pusieron énfasis en la “civilización” y en la formación de una conciencia ciudadana mediante la enseñanza de obediencia a unos valores republicanos necesarios para la construcción de una nación. (Cañón, Molina y Valencia, 2008, p. 84).

De esta manera, la educación cívica tenía como principio fomentar los valores sociales requeridos con respecto a la idea nacional, por otra parte, estos valores se veían reflejados en las narrativas de los libros de texto, es así como los libros de texto contenían en su narrativa unos personajes y hechos históricos que representaran los valores considerados idóneos en la formación nacional. En gran parte, la formación en civilidad en el escenario escolar se fundamentaba en la idea de abandonar la barbarie social en la que vivían los colombianos, por lo que el Estado asumió la educación cívica como la solución a la ausencia de la formación ciudadana.

Según Hurtado y Álvarez (2006), uno de los rasgos centrales de la educación cívica en Colombia, desde 1810, ha sido poner a la escuela como el epicentro de la formación ciudadana, bajo los supuestos de que los sectores populares requieren ser controlados, civilizados o contenidos en sus demandas, y de que la educación se encargaría de rescatarlos de su condición. Esta perspectiva podría vincularse con civilidad opuesta a un supuesto estado de barbarie que se transforma por medio de la educación. (Cañón, Molina y Valencia, 2008, p. 84)

Por consiguiente, la educación cívica surge en el escenario escolar a partir de la importancia de educar los principios morales del ciudadano del Estado nación, de ese modo, la escuela se convierte en el espacio idóneo para enseñar los valores sociales y con ello la formación de la identidad nacional. Asimismo, el Estado asumió el control escolar

por lo que delimitaba aquellos valores que debían o no debían enseñarse en la escuela, y con ello también definió la idea de nación que se esperaba se educasen en los escenarios escolares.

Por otro lado, es pertinente aclarar respecto a la educación cívica y la formación ciudadana que, pese a la relación existente entre estas dos no son iguales y no responde al mismo ejercicio educativo, pues la educación cívica como ya se ha mencionado parte de la educación moral y ética, incumbe necesariamente a una razón pública; convivencial o relacionista.

La Educación cívica tiene su máxima expresión en lo público y es justamente en lo público donde se expresa la democracia, lo colectivo, lo común y la diferencia, definida ésta última como el espacio donde deben tener lugar las mayorías y con ellas las minorías.

Podría decirse que el objeto de estudio de la educación cívica es la condición y el comportamiento del individuo en la sociedad con patriotismo, cortesía y sociabilidad; condición que está íntimamente relacionada con el Estado, la familia, las relaciones, el derecho, el conjunto de valores mínimos, para el mantenimiento de unos principios básicos de convivencia. (Jaramillo, Quiroz, 2009, p. 99)

Y la formación ciudadana responde explícitamente al quehacer político, por lo tanto, a la articulación y participación dinámica en un contexto social, en el cual se entiende a los individuos como sujetos de derechos y deberes.

El concepto de «formación ciudadana», por su parte, indica que la meta formativa pretendida con los estudiantes es el logro de personas con clara conciencia de sus derechos, deberes y de la importancia de su articulación y participación en la dinámica del contexto social y político. La formación ciudadana es aquel potencial del individuo capaz de argumentar sus demandas, sus deseos y necesidades sociales, pero también capaz de entender el razonamiento de los demás, el planteamiento de los otros, la diferencia y la disidencia. (Jaramillo, Quiroz, 2009, p.100)

Sin embargo, a lo anteriormente dicho, no se puede desconocer la relación existente entre la formación cívica y ciudadana, puesto que estas dos tocan una realidad pública, es decir, que el punto de convergencia entre estas dos es que; la formación moral y ética nacional como la conciencia política atravesada por el deber y el derecho se expresan en la realidad con los

otros, por lo tanto, en la realidad pública. De allí que, se entienda qué para la formación ciudadana es necesario la formación cívica, ya que a partir de esta se fundamenta los valores para vida pública y por ende a los valores en los que se teje la participación ciudadana.

En consecuencia, es oportuno aclarar que la formación ciudadana no es igual la educación cívica, y aunque entre estas exista una correlación educativa que ha estado presente en la tradición pedagógica colombiana, como lo señala Quiroz y Jaramillo al citar a Magendzo. *La relación entre educación cívica y formación ciudadana es de vieja data, quizás está en la «ontología genética propia de la educación»* (Magendzo, 2003, p.98). Estas no responden al mismo ejercicio educativo y así como se ha esclarecido que la formación en ciudadanía no es igual a la educación cívica es adecuado aclarar que la formación ciudadana no es igual a la educación en civilidad o cívica, ya que este ejercicio investigativo se centra especialmente en la enseñanza cívica sin tocar en ninguna manera la formación ciudadana y del ciudadano. Por lo anterior, la categoría a trabajar no es ciudadano, ni ciudadanía sino Civilidad.

Finalmente, la educación en civilidad responde a la formación moral y ética, por ende, a la enseñanza de valores, específicamente aquellos que se consideran acertados para el afianzamiento nacional. Por lo tanto, el análisis en el que se fundamenta la indagación de los libros de texto de ciencias sociales tiene como finalidad develar los valores nacionales encontrados en la narrativa histórico de tales libros como sus objetivos e intenciones. Por lo cual es trascendental establecer y delimitar el ejercicio investigativo, al hondar en la civilidad como categoría distinta a la de ciudadanía y ciudadano.

3. CAPITULO III: APUNTES SOBRE LA FORMACIÓN DE LA NACIÓN COLOMBIANA.

Presentación

El presente capítulo contiene la contextualización histórica de los procesos de independencia hasta la formación de la nación colombiana, los cuales serán analizados a la luz de los autores Anderson (1991) y Bushnell (1996). Por otra parte, también se presentará la importancia de la escuela en el afianzamiento de la identidad nacional a partir del uso de los dispositivos

como el libro de texto y las distintas ideas de nación que en ellos subyace mediante el análisis que será hecho a la luz del autor Álvarez (2013), finalmente, se expondrá el contraste existente entre la idea de nación en el estado docente y la sociedad educadora.

3.1 contextualización histórica de los procesos de independencia y la formación de la nación colombiana

La llegada de los españoles al territorio americano conocida como periodo colonia de la Nueva Granada inició en 1500 con el descubrimiento de la península de la Guajira, dese allí se expandieron exploradores y conquistadores por todo el territorio. Gonzalo Jiménez de Quezada quien fue comisionado por la corona española para la exploración del río Magdalena, comienza su recorrido con el deseo de invadir y apoderarse del territorio andino, el cual era totalmente desconocido para los 800 hombres que le acompañaron en la exploración del territorio y que pese a su desconocimiento pudieron penetrar el Altiplano colombiano en 1537.

El conquistador Gonzalo Jiménez de Quezada, al ingresar en los territorios muisca, inicia tiempo después un levantamiento militar contra el pueblo indígena, los cuales fueron fácilmente vencidos por el ejército español, ello porque los muisca eran un pueblo pacífico y en principio los conquistadores habían sido aceptados de manera grata en el territorio andino. Con respecto a los gobernantes el Zipa y el Zaque, estos fueron paulatinamente destruidos, lo que obligó a que los muisca en 1538 cedieran a Gonzalo Jiménez de Quezada el territorio de Bogotá, el cual fue llamado en principio por el conquistador Santafé, pero que más tarde por distintos intereses se le llamo Bogotá, actual capital de Colombia.

Las colonias españolas eran **altamente centralizadas** en sus formas de gobierno, y estas se organizaban desde España hasta la colonia, en Europa el dirigente principal el rey, poseía como cuerpo consultivo al Consejo de Indias el cual servía de manera simultánea como: tribunal administrativo, órgano legislador y corte de apelación. Con respecto a la Colonia (denominada colonias españolas a las formas de dominación políticas y económicas de los peninsulares) el virrey como figura principal de gobierno, disponía de una audiencia y cuerpo consultivo igual que España.

Los virreinos estaban **divididos de manera territorial**, entre las divisiones territoriales más pequeñas estaban las provincias, estas contaban con los **cabildos**, que eran cargos administrativos de bajo rango y que solo eran ocupadas por criollos. **Los criollos**, aunque eran hijos de los españoles y poseían las costumbres europeas, habían nacido en el territorio americano, por lo cual eran conocidos como manchados y estaban claramente contaminados con respecto a los españoles, esta afirmación en gran parte mantenida por los españoles se mantuvo hasta llegados los procesos de independencia.

Con relación a la Nueva Granada, esta fue en 1717 la capital del virreinato, ya que hasta esa época Nueva Granada pertenecía al virreinato del Perú, esto por razones administrativas, por lo cual la corona española mando a que el territorio de Nueva Granada se mantuviese inspeccionado. Tal como lo señala Bushnell (1996) el territorio Neogranadino estaba dividido por sectores y provincias, cada una contaba con un desarrollo económico bastante distinto la una a la otra. Por lo que, los funcionarios específicamente criollos debían emprender **largos viajes o peregrinaciones**, para estar informados de los eventos económicos y administrativos más relevantes de cada provincia.

Con referencia a la división territorial y el proceso económico de la Nueva Granada señala Bushnell (1996) se encontraba: La parte central, esta contaba con las provincias de Cundinamarca, Boyacá y Bogotá, con referencia a su producción económica, esta se restringía de manera local y consistía en la producción agrícola, ganadera y artesanal, además del surgimiento de terratenientes dueños de minifundios.

En la parte suroccidental se encontraban las provincias de Popayán, Valle del Cauca, Antioquia, entre otras provincias, las cuales mantenían el carácter económico de la parte central Neogranadina, sin embargo, con respecto a Antioquia, esta representaba una producción económica relevante para España, su razón radica en que la mayor parte de la extracción del oro de todo el territorio colonizado era sacada de las zonas Antioqueñas. Por otro lado, con relación a la zona norte como Cartagena, Santa Marta y otras. Eran parte estratégica del comercio y base principal de las fuerzas marítimas españolas, aunque estas representaban en términos de la colonia Neogranadina, fuentes económicas fundamentales, estas no eran tan importantes en términos comerciales con España, como lo eran el puerto de la Habana y el Río de la Plata.

Por último, la zona Noreste neogranadina abarcaba desde Santander y Norte de Santander con otras pequeñas provincias, las cuales eran productoras de algodón y textiles, estas también eran el centro manufacturero de la colonia. Por otra parte, la zona llanera oriental, lejos de ser estratégicamente económica, ya que por las intensas lluvias causaban inmensas inundaciones o, por el contrario, la época de extensa sequía no permitían que estas fueran adecuadas para las extensiones agrícolas y solo se usaban para mantener rebaños o ganado, si fue importante y represento uno de los lugares con mayor presencia de misiones evangélicas.

3.1.1 Procesos y Contexto de Independencia

Con respecto al proceso independentista, es necesario mencionar el surgimiento de la clase Burguesa criolla y su importancia en la formación de la nación. Tal como se ha enunciado, los criollos, aunque su identidad cultural estaba influenciada por europeos peninsulares, estos eran claramente distintos con respecto a los españoles, su diferencia aun cuando solo se originó en el territorio en el que nacían, representaba para su época un infortunio no resarcible, ya que el haber nacido en el territorio americano y no en España, era nacer impuro o contaminado. Por esta razón, los criollos, fueron apodados como los manchados, porque aun cuando eran hijos de españoles y compartían sus costumbres, no poseían un origen digno de un español nacido en Europa.

Esto no significaba que el haber nacido en el territorio colonial, los criollos no tuvieran un lugar privilegiado con relación al resto de los pobladores de las colonias, por el contrario, los criollos poseían grandes territorios, eran acreedores de la mayor parte de los esclavos y podían acceder a una educación igual que cualquier europeo rico o noble de aquella época. Aunque su participación política se restringida a bajos cargos administrativos de la colonia, los criollos definitivamente eran una elite emergente en las colonias americanas.

Estas diferencias entre españoles y criollos dieron inicio a las rivalidades que más tarde propiciaron la independencia. Si bien, era cierto que los criollos eran bastante ricos, estos no tenían una participación en la toma de decisiones políticas del periodo colonial, lo que generó distintas disputas, y que más tarde, se volvieron causantes de los levantamientos

contra las autoridades españolas. En el análisis hecho por Bushnell, (1994) el historiador encuentra tres motivos fundamentales que dieron luces a la lucha independista. El principal de estos era la **rivalidad** de los criollos con los españoles a causa de la restricción política existente en las colonias, las limitaciones comerciales impuestas por España, además de la prohibición a las negociaciones con el imperio y, por último, el desapego sufrido por los criollos respecto a los intereses políticos y económicos de los colonos españoles.

Este desapego o distanciamiento de los intereses políticos y económicos sufrido por los criollos a los españoles se originó tras la reforma borbónica, por un lado, la reforma hecha por los monarcas Borbones en 1765 e implementada en Nueva Granada en 1778 restringió a los criollos de participar en los cargos políticos y la administración fiscal, pero también, eliminó toda negociación comercial con la España. Por lo que especialmente se vieron afectados los criollos y algunos campesinos fundamentalmente productores del tabaco, estos últimos por el incremento de impuestos que se extendió al aguardiente y otros productos de comercio local, lo cual provocó levantamientos locales que iniciaron en Santander y se extendieron hasta Santafé, y que exigían se estableciese una administración más competente que beneficiara a la Nueva Granada.

De lo anterior, las motivaciones expuestas finalmente dieron origen a lo que se conocería como la lucha independista, es claro que, pese a considerarse como una lucha noble y del pueblo, esta había nacido en las clases más altas y ricas de la colonia, y estaba influida por deseos que no representaban en primera instancia los intereses de los grupos menos afortunados de su época, como lo eran los esclavos, indígenas y campesinos. Sin embargo, los criollos por interés o por utilidad, vieron oportuno que tanto ellos como los menos afortunados, se sintieran parte de la causa independista.

Con respecto a los comuneros deben su nombre al hecho de que eran gente del común, campesinos entre otros, y su lucha no radicaba en la expulsión de los peninsulares, ni al acceso a los cargos administrativos, sino más bien a un mejor trato como grupo neogranadino, menos cobros de impuestos y mejoras locales como comerciales. Esto a causa de las reformas borbónicas, las cuales como se menciona anteriormente incluían mayor gravado de los impuestos como lo eran el barlovento, la alcabala y el incremento del donativo de gracia, es decir, cobro de productos comerciales y locales especialmente el tabaco.

Aunque su legado ha sido puesto en discusión, es evidente que su participación como movimiento insurgente contra la corona, es tan importante como lo fue la lucha criolla contra la supresión española, aun cuando esta no estaba influenciada por los mismos intereses y sus actores no fueran los mismos, no obstante, su papel en el proceso de independencia es significativo en especial porque, sus levantamientos permitieron la disminución del ejército peninsular y esto fortaleció la lucha de las élites criollas que vieron propicio el decrecimiento del ejército español en la batalla independentista. Por otra parte, la exigencia de derechos comerciales equitativos a causa de la reforma borbónica también fue fundamental para el afianzamiento de la lucha independentista.

La insurrección comunera inició en 1781, con el desplazamiento de varios campesinos de Santander hasta la capital del virreinato en Santafé, esto con el deseo de exigir a través de capitulaciones firmadas en Zipaquirá, la disminución de los impuestos y tratos más dignos, las cuales fueron firmadas por el líder comunero Juan Francisco Berbeo y el virrey Caballero y Góngora. A pesar de los intentos de los comuneros por alcanzar mejoras en el sistema de gobierno colonial, este fracasó porque Berbeo traicionó la causa comunera, lo que llevó su fin con la muerte del líder José Antonio Galán, el cual fue decapitado y desmembrado en Santafé.

El contexto de la colonia neogranadina desde insurrección comunera en 1781 hasta 1800, estuvo influenciada por el inconformismo y las **riñas** entre los españoles y los criollos. Para aquella época España era invadida por las campañas Napoleónicas, y tras el encarcelamiento de Fernando VII, se había logrado desequilibrar en 1808 tanto a España como a las colonias españolas, dejando así las riendas sueltas para los americanos inconformes del yugo español.

En Nueva Granada las cosas no tardaron en cambiar, los criollos quienes, por el infortunio de la monarquía española, habían tomado por iniciativa propia la organización administrativa del territorio neogranadino, y siendo la primera en organizar lo que se conoció como las Juntas Americanas, Cartagena firmaría la primera acta independentista de todo el territorio neogranadino. Sin embargo, los neogranadinos en Santafé, tampoco dieron espera a sus deseos políticos, y luego de la junta de 1810, el 20 de julio se logró la

encarcelación del virrey Amar y Borbón, dejando así en mano de los criollos la administración de Nueva Granada.

Es importante resaltar que la ausencia de las autoridades peninsulares en el territorio neogranadino, fueron propicias para los criollos que de uno o de otra manera, habían buscado pertenecer a los cargos más relevantes de la colonia. Respecto a la junta de gobierno realizada en Santafé, como era de esperarse esta dio sus frutos a largo plazo y no en su inicio, dejando como resultado el memorial de agravio escritas por el federalista Camilo Torres, en está el autor anuncia su descontento con respecto al trato administrativos por parte de los españoles. Pero, solo fue en 1811 cuando se constituyó lo que se llamó las provincias unidas de Nueva Granada, que estaban a cargo del criollo Camilo Torres. Las provincias unidas de Nueva Granada no consolidaron el territorio neogranadino como se deseaba, esto porque las provincias estaban de manera voluntaria a la participación, y muchas incluyendo principalmente a Santafé, no hicieron parte de las provincias unidas de Nueva Granada. Ya que el conocido **precursor independista Antonio Nariño**, había sido parte en la consagración de la constitución política de Cundinamarca, la cual fue instaurada en Santafé, y que cambió su nombre a Santafé de Bogotá. Mientras tanto, Nariño gobernaba en Santafé de Bogotá e insistía en la formación de un sistema político centralizado, Camilo Torres quien a su parecer consideraba esto insuficiente, mantuvo firmemente la organización de las Provincias unidas de Nueva Granada.

Con referencia a las provincias de Pasto y Santa Marta, el panorama no mejoraba, ya que estas provincias estaban dominadas por los realistas, quienes habían jurado lealtad a la corona española. Sin dejar de lado, los enfrentamientos entre los centralistas y los federalistas, se podría afirmar que nueva granada no había conseguido la anhelada independencia, ya que no solo se enfrentaba a la lucha entre los centralistas y federales, sino que debía enfrentar a los realistas, que además de exigir volviese la corona eran pobladores indígenas, los cuales muy poco se sentían parte de la causa independista, en gran parte porque los españoles consentía el gobierno autónomo de los resguardos, esto llevo a que nueva granada enfrentara en 1812 una guerra civil que termino hasta 1814 con la llegada de Bolívar. El periodo comprendido por la guerra civil ha sido llamado la patria boba.

Los Criollos de la Nueva Granada, recibieron noticias de un joven militar llamando Simón Bolívar que estaba comprometido con la independencia venezolana, no se dio espera a la llegada de Simón Bolívar al territorio neogranadino, para pedir asistencia militar por parte de Camilo Torres, con el fin de exterminar a los realistas del territorio. Aun cuando en la opinión de Bolívar, el federalismo era poco viable, no se negó a prestar su ayuda militar para la eliminación de los realistas y en 1814 Santa Marta se proclamó en rendición, dejándola en manos de las nuevas pretensiones criollas que, por acuerdo en común, habían decidido mantener las riñas silenciadas y luchar contra los enemigos españoles.

Pero, no tardo la liberación del rey Fernando VII en España, quien mando de manera inmediata a Morillo quien llevo en 1815 a las colonias americanas, comisionado en lo se llamó la reconquista española. Para aquel entonces Simón Bolívar se encontraba en Jamaica, y su intervención militar en Nueva Granada no llegaría hasta 1816, la cual culminaría en lo se conoce como la batalla del puente Boyacá. Sin embargo, el régimen del terror como se le llamo a la reconquista tuvo el asesinato de varios criollos y mestizos, los cuales eran desmembrados o fusilados, esto obligó al fortalecimiento de la lucha independista.

Finalmente, la independencia de la Nueva Granada se consiguió con la batalla de Boyacá en el año de 1819, la cual duro aproximadamente 77 días hasta que culminó el 7 de agosto con el triunfo del puente de Boyacá. Sin embargo, este triunfo no fue merito exclusivo de Simón Bolívar, el militar Francisco de Paula Santander sería pieza clave en el triunfo no solo de la batalla de Boyacá sino también, en la liberación de Cúcuta y entre otras campañas independistas de distintas provincias de Nueva Granada. Con respecto a el triunfo de la batalla de Boyacá es valioso enunciar, que gran parte del ejército comandado por Simón Bolívar y Santander, tenían como soldados a criollos, mulatos, mestizos, zambos y negros, estos últimos reclutados en gran parte en contra de su voluntad, quizá porque eran esclavos de los criollos que comandaban la lucha de independencia y poco o casi nada se sentía parte de tal lucha.

3.1.2 Hacia la formación de la nación.

Para poder organizar las formas de gobiernos y las leyes que regirían la emergente nación de la gran Colombia, se organizó en 1819 el congreso de angustura, en este se declaraba cierta autonomía de gobierno entre la Nueva Granada y Venezuela, entre otras reformas con

respecto a los esclavos y comerciantes, pero estas reformas no se afianzaron hasta que se organizó en 1821 el congreso de Cúcuta. Fue en el congreso de Cúcuta donde se organizaron los líderes pertenecientes al nuevo congreso de la república, y como era de esperarse Bolívar encabezaba como presidente y como vicepresidente Santander, aunque en un inicio se esperaba que Nariño ocupara el cargo de vicepresidente, esto no fue posible, a razón de las riñas que se habían dado en años anteriores con otros criollos por posturas políticas.

El congreso de Cúcuta, aunque no logró todo lo esperado pudo conseguir ciertos avances relevantes para aquel entonces, como lo fue la organización de la asamblea electoral, en esta por supuesto, la participación estaba restringida a los hombres y solamente aquellos que alcanzaban cierto nivel de alfabetización. Otras de las reformas que se establecieron en el congreso de Cúcuta, fue la ley de manumisión o ley de libertad de vientres, buscaban la libertad de los niños negros nacidos después de 1821, sin embargo, a lo que refiere los esclavos nacidos en fechas anteriores no gozaron de tal ley, por lo que permanecieron siendo esclavos aun con el nacimiento de la república, y aunque esta ley no consiguió la liberación total de los esclavos en la Gran Colombia, por lo menos permitió el primer paso a la liberación de los esclavos negros del actual territorio Colombiano.

Entre otras leyes que se establecieron en el congreso de Cúcuta, se encuentra la eliminación del impuesto de indias a las comunidades indígenas, declarándolas ciudadanos de la república, esto en primera parecía honorable, pero a pesar de su apariencia conllevó a que los indígenas pagaran nuevos y más impuestos, porque ahora ya no eran súbdito de la corona sino ciudadanos con deberes y derechos, por lo tanto, debían pagar los mismos impuestos que los demás ciudadanos, impuestos que claro los indígenas desconocían hasta ese entonces, entre otras cosas también se suprimieron los resguardos indígenas, lo cual causó gran molestia por parte de los nativos. A lo refiere el comercio, se eliminó la alcabala y se establecieron aranceles moderados para incrementar los ingresos locales, sin embargo, no se eliminaron los demás impuestos y se empezó a cobrar en vez de la alcabala, un impuesto que recaudaba de manera directa el 10% de los ingresos producidos por la tierra, como último, se mantuvo intacto el monopolio del tabaco ya que este representaba un ingreso considerable para la república.

También se generaron reformas en el sector religioso, ya que los mojes fueron expulsados, esto bajo el alegato de eran inmorales y además promovían el atraso, los

recursos que se recogieron de los monasterios como sus edificios, se utilizaron para organizar escuelas seculares, además de que se abolió la inquisición, la cual fue moderada en el territorio de Nueva Granada y de la que casi no se conocen casos de que se haya practicado. Se permitió también la publicación de escritos u obras religiosas y de otra clase, finalmente, se puede pensar que la influencia de la iglesia disminuyó drásticamente, lo cual no fue tan cierto y su razón fue que, aunque se liquidaron los monasterios se mantuvo los conventos y su influencia siguió siendo notoria en los pobladores. Esta influencia marco significativamente la identidad nacional de Colombia tal como lo señala Bushnell (1994) la consolidación de la nación colombiana ha tenido una relación estrecha con la iglesia cristiana.

3.1.3 Quiénes eran los Criollos y su papel en la independencia.

Con relación a los acontecimientos históricos que permitieron la consolidación de la nación en Nueva Granada en el XIX. Como lo señala la contextualización histórica esta estaba dirigida por una clase social relevante llamada criolla que surgió durante el periodo colonial. Como lo señala Anderson (1993) los criollos, eran hijos de españoles nacidos en el territorio americano y por ello considerados inferiores con relación a sus congéneres blancos, habían sido afectados por el racismo de la época que consideraba, que el haber nacido en un territorio de salvajes los convertía en contaminados o manchados de sangre. Y por ende estos no podían acceder a altos cargos administrativos debido a su aparente inferioridad.

Pero justificó este decreto citando antiguos conceptos romanos acerca de la ciudadanía imperial, no las doctrinas de los *philosophes*." Más típicamente, ejercían gran influencia las obras de Rousseau y de Herder, quienes afirmaban que el clima y la "ecología" tenían un efecto elemental sobre la cultura y el carácter." A partir de ese punto se obtenía muy fácilmente la deducción conveniente, vulgar, de que los criollos, nacidos en un hemisferio salvaje, eran por naturaleza diferentes de los metropolitanos e inferiores a ellos, y por ende no estaban capacitados para ocupar altos puestos." (Anderson, 1993, p. 95)

La idea de inferioridad con respecto a los criollos como lo señala Anderson (1993) estaba también fundada en el hecho de haber sido amamantados por ayas indígenas, estas mujeres consideradas salvajes transmitían su inferioridad a los niños criollos mediante su alimentación:

De igual modo, los franciscanos portugueses de Goa se opusieron resueltamente a la admisión de criollos a la orden alegando que "aunque hubiesen nacido de padres blancos puros, han sido amamantados por ayas indias en su infancia, de modo que, su sangre se ha contaminado para toda la vida"... (Anderson, 1993, p. 94)

Esta concepción de inferioridad de la cual eran víctimas los criollos los rezagaba a una participación política menor con relación a los peninsulares. Sin embargo, el hecho de ser expuestos al racismo de la época no logra explicar cómo esta clase social se concibió en términos de nación, aunque permite evidenciar **una** de las razones por la cual los criollos emprendieron su emancipación política de la corona española. Tampoco se podría afirmar que los criollos emprendieron levantamientos contra los peninsulares, debido a una conciencia respecto al trato indignante de grupos indígenas, negros o campesinos, ya que gran parte de los criollos como se menciona en la contextualización eran dueños de esclavos y estos representaban un ingreso considerable en términos económicos, por lo que, la lucha de independencia por parte de los criollos estuvo influenciada por otros tipos de intereses.

Entre las razones que llevaron al afianzamiento de una conciencia nacional y la lucha de la independencia, Anderson (1993) señala dos acontecimientos específicos que se darán en América durante el periodo colonial. Es relevante aclarar que si bien la ilustración y la revolución francesa serán fuente de inspiración para los criollos no será el punto central que dará origen a la conciencia nacional. Por el contrario, la peregrinación (viajes administrativos hechos por criollos) y el surgimiento de la imprenta serán los dos principales acontecimientos que ayudarán en el afianzamiento de la conciencia nacional y la lucha por la independencia.

Lo que estoy proponiendo es que ni el interés económico, ni el liberalismo o la Ilustración, podrían haber creado *por sí solos* la *clase* o la forma de la comunidad imaginada que habrá de defenderse contra las depredaciones de estos regímenes; dicho de otro modo, ninguno de estos conceptos proveyó el marco de una nueva conciencia- la periferia de una imagen que apenas se distingue- por oposición a los objetos centrales de su agrado o aversión. Al realizar *esta* tarea específica, los funcionarios criollos peregrinos y los impresores criollos provinciales desempeñaron un papel histórico decisivo. (Anderson, 1993, p.101).

Como señala la contextualización histórica los colonos impusieron formas de gobierno **altamente centralizadas** divididas por virreinos, Anderson ha llamado estas formas de gobierno en **unidades administrativas**, en las cuales empieza a emerger una identidad de carácter regional, por lo que, estas se empiezan a entender con relación a las otras unidades administrativas como diferentes y únicas. Es así como los criollos durante la colonia de Nueva Granada se consideraban diferentes con relación a los otros virreinos y las provincias más alejadas o que estuviesen fuera de su organización administrativa.

La configuración original de las unidades administrativas americanas era hasta cierto punto arbitraria y fortuita marcando los límites espaciales de conquistas militares particulares. Pero a través del tiempo desarrollaron una realidad más firme bajo la influencia de factores geográficos, políticos y económicos. (Anderson, 1993, p. 84).

No obstante, las unidades administrativas van a posibilitar la conciencia de haber nacido específicamente en un territorio, el cual era delimitado por solo una cuestión administrativa. A la vez esta división territorial permitirá la **peregrinación** (largos viajes) de los criollos a otras unidades administrativas en la que encontrara a otros congéneres, los cuales seguramente igual que ellos, están rezagados a una inferioridad racial, causada simplemente por haber nacido en América, por consiguiente, a lo que respecto a todos los criollos estos son igual y comparten, por lo tanto, un origen en común, es decir, ser americanos. Aun cuando estos sean hijos de españoles y compartan su idioma y cultura, el haber nacido en América los hace claramente americanos y no españoles.

Aunque hubiese nacido a la semana de la migración de su padre, el accidente del nacimiento en las Américas lo condenaba a la subordinación, aunque en términos de lengua, religión, ascendencia o maneras fuese en gran medida indistinguible del español peninsular. No había nada que hacer al respecto: *irremediablemente* era criollo. ¡Pero cuán irracional debe de haber parecido su exclusión! Sin embargo, Oculta en la irracionalidad se encontraba esta lógica: nacido en las Américas, no podía ser un español auténtico; nacido en España, el peninsular no podía-ser un americano auténtico. (Anderson, 1993, p. 92).

Es así como las peregrinaciones permiten a los criollos el afianzamiento de la conciencia de ser americanos, igualmente, estos viajes ayudaron a establecer lazos de hermandad, por lo que a su vez surgirán sentimientos de emancipación, en gran medida

basados como lo señala Bushnell (1994) en las **rivalidades** que se gestaron contra los españoles causadas por el racismo y el sometimiento político. Por otra parte, los criollos tenían los medios económicos para oponerse al sometimiento colonial, y no existía razón alguna para sentirse apegados a los intereses políticos con los españoles ya que se consideraban americanos.

En otras palabras, los criollos disponían en principio de los medios políticos, culturales y militares necesarios para hacerse valer por sí mismos. Constituían a la vez una comunidad colonial y una clase privilegiada. Habrían de ser económicamente sometidos y explotados, pero también eran esenciales para la estabilidad del imperio. (Anderson, 1993, p. 93).

En definitiva, la peregrinación ayudo a consolidar una conciencia colectiva en términos de un nosotros como americanos *Participar de nación es participar de una persona en plural, de un nosotros.* (Tenti, 1999, p. 22) y con ello afianzo lazos de hermandad, por lo que se puede decir, que los viajes permitieron a los criollos considerarse desde una perspectiva grupal, en la que compartían intereses, vivencias y un origen en común, y por tal razón un quehacer político en común por el cual luchar, en palabras de Anderson en una comunidad políticamente imaginada.

Asimismo, la **imprensa** jugo un papel decisivo en la configuración de la conciencia nacional, en gran parte porque la imprenta permitía la difusión de las ideas políticas y económicas que compartían los criollos, y a la vez ayudo a consolidar los imaginarios políticos pertinentes para la lucha independentista. En el caso concreto de nueva Granada el criollo Antonio Nariño, quien para 1793 fundo la imprenta santafereña y que curiosamente llamo la patriótica, había logrado difundir los aspectos políticos más relevantes de la época, para ese mismo año el criollo publicó en la gaceta los derechos del hombre y el ciudadano, por lo cual fue llevado a prisión. Sin embargo, el hecho de haber creado lazos comunicativos en los que se compartía abiertamente los intereses políticos entre criollos neogranadinos devela la importancia que tiene la imprenta en la conciencia nacional.

De esa manera, los ideales de la revolución francesa y la ilustración dejaron de ser cosa de algunos, y se convirtió en un asunto de interés para todos los criollos. A partir de ahí, la imprenta se convierte en un medio comunicativo fundamental y decisivo en la difusión de los críticos y académicos políticos-económicos más importantes de la época, por lo cual, la imprenta ayudo en el afianzamiento de una conciencia política. Es así como

la peregrinación y la imprenta, se convierten en los elementos más importantes en la consolidación y difusión de la nación, por un lado, la imprenta ayudo afianzar una conciencia política, mientras que, la peregrinación ayudo a configurar una conciencia colectiva americana.

De este modo, la oficina del impresor surgió como la clave de las comunicaciones norteamericanas la vida intelectual comunitaria. En la América española ocurrieron hechos similares, aunque en forma más lenta e intermitente, en la segunda mitad del siglo XVIII; que dieron lugar a las primeras imprentas locales. (Anderson, 1993, p. 97).

Por último, la conciencia nacional que surgía en América y específicamente en la Nueva Granada, estaba liderada por personajes que comenzaban a pensarse como autónomos políticamente. Nariño conocido generalmente como el precursor de la independencia Colombia, es posiblemente el mejor ejemplo de cómo las clases criollas se convirtieron rápidamente en un grupo cultural identificado colectiva y políticamente como uno. Es de esa forma que los criollos neogranadinos emprendieron la lucha independentista y la formación de la nación.

3.1.4 La Gran Colombia y la postergación de la Nación colombiana.

Si bien es cierto que la consolidación de la Gran Colombia, no se dió hasta el congreso de Cúcuta en 1821, esta no fortaleció los lazos esperados entre Venezuela, Nueva Granada y el Ecuador que hicieron parte de la república. Por el contrario, causó molestia entre las provincias que pertenecieron a la Gran Colombia, en gran parte porque la mayoría de los miembros del congreso estaban integrados por criollos de la Nueva Granada, además de que su cuerpo jurídico se situaba en Santafé de Bogotá. Esto generó bastantes molestias entre los venezolanos, quienes por su parte no comprendían porque, el cuerpo jurídico de la república estaba conformada en gran parte por criollos neogranadinos, y además se situaba en Bogotá y no en Caracas, a lo que refiere al Ecuador, el panorama tampoco era promisorio, ya que la república era altamente centralista y no lograba atender ciertos problemas económicos y jurídicos del Ecuador, lo que originó finalmente, el surgimiento de regionalismos en las provincias, y por su puesto el rechazo de los miembros del congreso de la Gran Colombia.

Las razones por las cuales se habían escogido un mayor número de criollos neogranadinos en el congreso, no era más que por el hecho de que estos eran los más conocedores en términos de política y economía, ya que estos pertenecían a las elites y estaban empapados de las corrientes académicas más promisorias de su época. Sin embargo, cualquiera que fuese las razones, los pobladores venezolanos y ecuatorianos no se sentían cómodos con estos nuevos líderes, y exigieron en un principio que se organizara un gobierno federal que otorgara autonomía de gobierno a cada país, esto nunca se logró y el inconformismo empeoró cuando el general Páez, máximo representante venezolano, fue enjuiciado por el congreso bajo el alegato de exceso violento a los ciudadanos, la intervención de Bolívar llevó a que tal enjuiciamiento no se llevara a cabo, a lo que Santander el hombre de las leyes como se le conoció, reprochó tras considerarlo una irrupción de las leyes de la República.

La administración de Santander, aunque logró varios avances para su época fue altamente reprochada, esto porque Santander desde su inicio demostró un firme rechazo a la iglesia, y entre los primeros cambios que ejecutó en su gobierno, fue el uso de textos y libros en las escuelas de autores considerados heréticos en su época. Santander también llevó a cabo ambiciosos cambios estructurales en general, pero no pudo liderar tales cambios y contener los préstamos del extranjero, lo que conllevó en 1826 a la primera deuda externa de la república, sin contar con las molestias que presentaban las provincias pertenecientes a la Gran Colombia, se puede decir, que Santander poseía una visión política y económica liberal, que para aquel entonces no fue bien recibida. Además de las diferencias notorias que se dieron durante su gobierno y Bolívar que, por el contrario, poseía una visión más conservadora, sin dejar de lado que pese a todo Bolívar era un visionario, este prefería mantener una mirada más preservada respecto a los cambios que se debían dar en la gran Colombia.

Estas diferencias conllevó al surgimiento de rivalidades entre Santander y Bolívar, por un lado, Bolívar proponía una constitución con un carácter parecido a la de la antigua Roma, en el cual el presidente ejercía de forma vitalicia y poseía control suficiente en la vida moral de los pobladores, y Santander, por otra parte, calificaba las acciones de Bolívar carentes de firmeza y juicio, principalmente porque la constitución bolivariana atentaba contra los ideales de república y nación, de los cuales se había basado la lucha contra

España, además de no haber castigado las acciones y revueltas que Páez lideraba en Venezuela. Esto llevó a que Bolívar llegara en 1827 a Santafé de Bogotá, con el deseo de poner fin al gobierno de Santander y tomar el mando como presidente de la Gran Colombia. Finalmente, en 1828 en la convención constitucional, las rivalidades y diferencias entre Santander y Bolívar, no permitieron realizar cambios ni ajustes pertinentes a la constitución, lo que llevó a que se convocara la asamblea notable en la cual se le otorgó poderes dictatoriales a Bolívar, los cuales duraron hasta 1830 con la disolución de la Gran Colombia.

Como lo señala Bushnell (1996) durante el periodo dictatorial de Bolívar, los cambios que se realizaron estaban influenciados por los intereses de las élites políticas y económicas de la época, entre los cambios que llevó a cabo Bolívar, se encuentran: privilegió las fuerzas del ejército, reimplantó el impuesto de indias, restableció los monasterios, mandó a que las circulaciones de los textos de autores herejes se suprimieran y eliminó la ley de manumisión. Además, durante el periodo dictatorial, Bolívar tuvo que afrontar constantes enfrentamientos de grupos que se opusieron a la dictadura, pero también afrontó levantamientos con base en otros intereses, como la guerra contra el Perú y los levantamientos del general Páez en Venezuela, todos estos enfrentamientos terminaron en el desgaste de Bolívar y su renuncia. Antes de morir el 17 de diciembre de 1830 Bolívar logró presenciar la disolución de la Gran Colombia, y después de su muerte, Joaquín Mosquera en razón de la convención nacional, fue elegido presidente de la república de Nueva Granada.

3.1.5 Razones de la postergación de la Nación colombiana

Culminada la lucha de independencia, los criollos emprendieron el proyecto político de la formación de un Estado nacional, no obstante, el proyecto nacional no logra consolidarse definitivamente, en gran parte porque emergieron rivalidades entre los criollos quienes aún no habían definido con claridad, cuáles serían los objetivos de gobierno que regirían el proyecto nacional. Sin embargo, pese a los desentendidos que se propiciaron entre los criollos, estos continuaron con la formación de la nación.

Para esa época, Bolívar y Santander habían llegado al punto del desacuerdo total. Santander no tenía en buen concepto el modelo constitucional boliviano, al igual que el conjunto de los liberales neogranadinos, quienes consideraban que era tan sólo una monarquía disfrazada y

que constituía una traición a los principios republicanos que habían inspirado la lucha contra España. (Bushnell, 1994, p. 98).

Por otra parte, tampoco se había aclarado en términos de ciudadanía que tipo de ciudadano se desea para la nación, posiblemente la razón por la cual los criollos no habían afianzado con claridad qué tipo de ciudadano era propicia, ahora que se emprendía la formación del Estado nación, radicaba en el hecho de que los criollos aun cuando se comprendían como congéneres iguales, no habían concientizado de igual manera a otros grupos como los negros y a indígenas. Por lo que, la esclavitud y la exclusión política de estos grupos se mantuvo casi intacta después de la independencia.

Desde el momento en que Bolívar asumió la dictadura. Una de las reformas que el dictador se negó a derogar en su intento por complacer a los descontentos conservadores fue la ley de manumisión de 1821, que numerosos propietarios de minas y plantaciones exigía afanosamente. (Bushnell, 1994, p. 102)

Sin embargo, paulatinamente y a causa del desastre que representó la Gran Colombia para las ambiciones de los criollos por consolidar un Estado nacional, estos se vieron obligados a reconocer la necesidad de una coalición cultural en la cual se reconociera a tales grupos como relevantes en el afianzamiento del Estado nacional, fue así como muchos años después los indígenas, mestizos, y por último los negros comenzaron a verse como ciudadanos. Y aunque, los criollos tuvieron que aceptar la importancia de estos grupos, el solo hecho del reconocimiento no fue suficiente para la integración de los mismo, por lo que el afianzamiento de la nación necesitaba un proyecto político lo suficientemente consistente que pudiera formar la identidad nacional. Pero este proyecto político solo se llevó a cabo en los años de la regeneración en la constitución de 1886, en los años anteriores a causa de las riñas que se dieron no se logró una coalición cultural y política para el afianzamiento de la nación.

Este punto de partida clama por una reinterpretación del proceso político nacional que, abandonando acercamientos teóricos voluntarios, comprenda el desarrollo del estado nacional colombiano durante el siglo XX con base en las peculiaridades de su formación y en los límites reales que imponía la situación histórica.

Para ello se comienza por desarrollar el concepto de nación entendido como un grupo humano que se define por su relación con una cultura en común sobre lo público. Este bosquejo teórico

se aplicaba al caso colombiano para ver como en el largo proceso de dominación colonial está la clave de los elementos nacionales que luego serán recogidos por el Estado nacional diseñado por los regeneradores durante el periodo en 1886 a 1910. Se mostrará entonces cómo el proyecto estatal que orienta el periodo recoge las peculiaridades nacionales del país. (Laguado, 2002, p. 101)

Fue así como finalmente, en la época de la regeneración el proyecto político para la formación de la nación se asignó a la escuela, ya que sería la educación la estrategia para lograr una colisión cultural decisivamente cristaliza para formar la conciencia nacional. Por esta razón, el Estado se convirtió en el regulador de la escuela asignándole unos objetivos educativos, pensados específicamente en formar Nación a través de los ciudadanos. Por lo que se podría concluir, como lo señala Álvarez (2010) que para la formación de la nación la escuela se convierte en el medio, la educación en la estrategia, la sociedad en el objetivo y la nación en el resultado. Es así como surge el proyecto político del Estado docente.

La historia de los estados modernos es la historia de los sistemas de instrucción pública; a partir de entonces la educación de la población se convirtió en un asunto estratégico y sus prácticas se escolarizaron. Educar ya no era acercarse a Dios solamente, sino instruir en los rudimentos de las letras, las ciencias, los números, y por supuesto, también la fe. Allí emergieron nuevos sujetos (el escolar y el maestro) y una nueva institución (la escuela). Las repúblicas liberales que se comenzaron a gestar en América desde finales del siglo XVIII y luego en todo el mundo occidental durante el siglo XIX, institucionalizaron este modo de ser de la educación. Desde entonces el estado asumió la función educativa (por eso se llamó estado docente) y su aparato se fue sofisticando cada vez más en busca de la regulación absoluta de la enseñanza. (Álvarez, 2001, p.40).

De esta manera, el Estado inicia el proyecto político del afianzamiento nacional haciendo uso de la escuela como la institución idónea para tal labor. Por consiguiente, en los años siguientes en los que se consolida la república colombiana y la constitución de 1886, el Estado emprende las políticas públicas necesarias para la educación nacional a través de la instrucción ciudadana. Por lo que el Estado tuvo que encargarse de la formación del maestro y los pensum. Con respecto al desarrollo del Estado docente en Colombia este será abarcado con mayor pertinencia más adelante.

3.2 Formar Nación: el Lugar de la Escuela Y el Surgimiento de los Libros de Texto

3.2.1 El Afianzamiento del Estado Republicano y los Primeros pasos para la Formación de la Nación Colombiana.

Se puede decir, que los cambios efectuados durante la Gran Colombia no fueron abismales con relación al periodo colonial y, por el contrario, guardaban bastantes similitudes, por lo que se convocó una convención nacional donde Joaquín Mosquera fue elegido presidente. No obstante, el general Urdaneta llevó a cabo el despojo de la presidencia de Mosquera, sin embargo, este entregó el cargo presidencial de manera pacífica a sus opositores en 1831, ese mismo año los vencedores convocaron la elección de una convención constituyente, con el deseo de poner fin a los problemas del territorio neogranadino, por lo que se eligió como presidente a Francisco de Paula Santander por considerásele el miembro más idóneo para tal labor. Para esa misma fecha se organizó una constitución política, la cual pretendía efectuar cambios que no se dieron durante la dictadura de Simón Bolívar, cambios que fueron efectuados durante el gobierno de Francisco de Paula Santander.

Entre los cambios que Francisco de Paula Santander efectuó en su gobierno se destacan la supresión de los conventos menores, la eliminación del fuero militar, estímulos económicos para la **educación primaria**, así como el **uso de textos** de actores considerados herejes para la época y, por último, otorgo autonomía de gobierno local. Todos estos cambios se iniciaron en septiembre de 1832, los cuales fueron llevados con eficacia por él presidente de la república, y permitió que Pasto y Panamá se reincorporara a Nueva Granada y fortalecieran lazos con Bogotá.

Durante la presidencia de Francisco de Paula Santander, el general tuvo que afrontar constantes conspiraciones que llevaron al general a rechazar cualquier tipo de oposición política y aunque los seguidores de Bolívar guardaban recelo por su presidencia, fue durante su gobierno que se **logró consolidar** los primeros pasos para **la conformación de la República**, la cual se llamaría hasta 1886 la República de Colombia. Terminada su presidencia le sucedió José Ignacio Márquez quien, aunque guardaba una gran oposición a Santander, no hizo modificaciones relevantes respecto a los cambios hechos en la anterior administración.

El periodo presidencial de José Ignacio Márquez en el año 1837 estuvo marcado por los levantamientos en Pasto, en gran medida por la supresión de los monasterios menores, ya que la población pastense era altamente conservadora. El levantamiento se le conoció como

la guerra de los supremos y termino finalmente, en 1842 cuando Pedro Alcántara Herrán se convirtió en presidente de la Nueva Granada Independiente. Fue bajo la presidencia de Herrán, que los seguidores de Bolívar se fortalecieron, gracias a que el general era conocido adepto del llamado libertador. Lo que permitió que se formara el partido ministerial, esto porque la mayoría de los seguidores de Bolívar tenían cargos ministeriales, pero no fue hasta 1848 que recibiría el nombre de partido conservador. Por otra parte, los seguidores de Santander recibieron el nombre de los progresistas, los cuales dejarían este nombre para llamarse partido liberal, en el mismo año en que se fundó el partido conservador.

Ya para 1845 sucedió a la presidencia él aristócrata payanes, Tomás Cipriano de Mosquera otro adepto de Bolívar perteneciente a los ministeriales. Durante su periodo presidencial mantuvo firmemente la abrogación de la ley de manumisión, por lo que **la esclavitud** se mantuvo vigente por un buen tiempo, sin embargo, pese a ser un ministerial mantuvo políticas económicas liberales, lo que llevo a que se aboliera en 1850 el monopolio del tabaco, también introdujo el sistema de medición métrico y permitió la construcción de un ferrocarril en Panamá, lo que llevaría a la separación de Colombia en 1903 de Panamá, en gran parte influenciada por los problemas bipartidistas y, por supuesto, la intervención de los Estados Unidos.

Para los periodos restantes de gobierno, Nueva Granada Independiente mantuvo las políticas económicas liberales de las anteriores administraciones, estas políticas trajeron cambios que afectaron de manera general a la República neogranadina. Entre los cambios más notables están la expedición de la ley estatus de tierra o resguardos indígenas, estas fueron redistribuidas entre los miembros de las comunidades y no de manera equitativa, otro cambio fue el de 1851 con la remisión total de la abolición a la esclavitud, la cual fue llevada a cabo el 1 de enero de 1852, en esta el Estado pago a manera de indemnización a los dueños de esclavos sumas de dinero exorbitantes y, por último, se eliminó los requerimientos académicos por la llamada libertad de instrucción, para esa misma época se liquidó los gravámenes fiscales.

A partir de 1853 se puso en vigencia una nueva constitución política, la cual otorgó la libre elección de gobernantes a nivel local, esto dió un tinte de federalismo a la nueva administración. Por lo que también permitió legislar la elección por voto popular a los funcionarios públicos, y llevó a cabo la iniciativa de la participación política de la mujer,

sin embargo, aunque esta iniciativa no logró su cometido, si permitió que se dieran otros cambios de carácter liberal como lo fueron, la libertad de culto, la introducción del matrimonio civil y la legalización del divorcio. Finalmente, todos estos cambios constitucionales llevaron a que las relaciones entre el Estado y la iglesia se debilitaran, y en especial porque para 1850 bajo la administración presidencial de José Hilario López, se dio la total expulsión de los Jesuitas de territorio neogranadino.

Sin embargo, la constitución de 1853 solo duró 5 años de vigencia, y en 1858 se firmó una nueva constitución, que adopto de manera formal una administración federal, la cual se estableció en el mandato del presidente María Ospina Rodríguez, no obstante, esta constitución también tuvo 5 años de vigencia y fue cambiada por la constitución de 1863, la cual otorgo el nuevo nombre de Estados Unidos de Colombia, ya que igual que la anterior constitución mantuvo un carácter federal. En esta constitución se legislo el sufragio universal masculino, e igual que las anteriores administraciones mantuvieron políticas económicas liberales.

Pero fue bajo el mandato del presidente Rafael Núñez conocido como la época de la regeneración, ya que en esta se puso fin a la hegemonía liberal, que se firmó la constitución política de 1886, una de las constituciones más longevas de la historia colombiana, con una duración de 105 años y que otorgo el nombre de República de Colombia, la cual se ha mantenido con ese nombre hasta hoy. Aunque la constitución de 1886 fue lo bastante larga con respecto a las otras constituciones, durante su vigencia tuvo varias reformas en especial con respecto a la administración económica y política del congreso, bajo esta constitución se legislo el voto de la mujer en 1946 y en 1958 se dió sufragio universal a la mujer en Colombia.

Núñez conservó tres periodos presidenciales consecutivos, iniciando en 1880 y culminando con su muerte en 1894, fue gracias al largo periodo presidencial que Núñez pudo consolidar la constitución política de 1886. Curiosamente, aunque Núñez se le considero como liberal su mandato **sostuvo alianzas** con los conservadores, lo que dió a la nueva constitución un carácter conservador, entre los aspectos más relevantes de la constitución de 1886 están: Otorgo participación política a la iglesia y permitió que esta interviniera en la educación, sin embargo, el **Estado** es reconocido como el ente **regulador** más importante con respecto a la educación, por lo tanto, se encargará en la elección de maestro, pensum y libros de

texto. Opta por una rígida administración centralista, la cual se compone de departamentos y no Estados como en la administración anteriormente, los gobernantes de los departamentos son elegidos de manera directa por el jefe de Estado y, por último, extiende el periodo de gobierno presidencial a 6 años con opción a la reelección.

Fue bajo la época de la regeneración que se consolidó el proyecto político para la formación nacional, por un lado, porque en la constitución de 1886 se delegó responsabilidades educativas compartidas con la iglesia al Estado y, por otra parte, fue en esta época que se logró consolidar una coalición cultural para la formación ciudadana.

Pero desde la década de 1880 comenzaron a sentarse las bases de consolidación del estado nacional. Al menos, se dieron los elementos típico-ideales que lo caracterizan: centralización política bajo un liderazgo carismático; eliminación de las barreras comerciales locales en aras de construir un mercado nacional; vinculación sostenida al mercado mundial; monopolio de la fuerza por el estado; fortalecimiento del Estado central por la importancia de los ingresos fiscales; control jurídico y político del territorio; formación de una burocracia estatal. (Laguado, 2002, p. 108).

Finalmente, entre las últimas intervenciones que Núñez ejecuta en su periodo, está la de 1887 con la escritura del himno nacional de Colombia, en el cual deja ver el **carácter conservador** que opta tanto el gobierno, el Estado y **la nación colombiana**, este carácter si bien se ha transformado paulatinamente en Colombia, marca de manera definitiva los rasgos de la identidad nacional colombiana.

3.2.2 El Estado docente y su importancia en la formación de nación

Tras la disolución de la Gran Colombia, los criollos emprendieron la formación de la nación, para ello Fráncico de Paula Santander inició cambios pertinentes especiales en la educación, uno de estos fue la integración de textos y libros de autores, como Jeremy Bentham, Benjamín Constant, Emer de Vattel, entre otros y se organizaron en casi todas las provincias instituciones educativas para la primaria. No obstante, la formación de los maestros está asignada a la iglesia igual que la formación de programas académicos, por ello la educación mantuvo un tinte conservador ya que estuvo en manos de la iglesia.

Por lo que el proyecto político hacia la formación de la nación se desarrolló lentamente. De esa manera, los periodos en los que la iglesia mantuvo la instrucción educativa en sus manos, los ciudadanos eran educados con base a los intereses religiosos y no existía claridades pertinentes sobre el papel del Estado en la educación. Sin embargo, tras la constitución de 1886 y aun cuando la iglesia seguía teniendo un papel relevante en la educación, fue el Estado quien tomo en sus manos la responsabilidad de la formación educativa de la nación, esta transformación sobre el control del Estado en la escuela recibió el nombre como lo señala el profesor Álvarez (2013) de Estado docente.

Un Estado docente, entendido como el momento en que se consolidó el control estatal sobre la escuela y se adoptó un conjunto de programas que buscaban alfabetizar la población para ganar la cohesión social alrededor de los ideales nacionalistas. (Álvarez, 2013, p. 14).

Es así como el Estado se convierte en el regulador de los planes estudiantiles y de la formación de los maestros, por lo que llevó a cabo en 1930 la reforma educacionista como se le llamo, en esta se asignaba la formación del maestro al Estado y se especificaba claramente que debían recibir una formación pedagógica, por esta razón, el Estado organizo centros educativos para la formación de maestros. De igual manera, respecto a la formación pedagógica se espera que los maestros desarrollaran las aptitudes competentes para llevar a cabo el proyecto político sobre la formación nacional. Por lo que, la reforma educacionista tenía como propósito, otorgar al Estado el control sobre la escuela, la formación del maestro, la elaboración de los planes estudiantiles y de materia educativo como los libros de texto.

La llamada *reforma educacionista*⁴ de la década de 1930, esta tenía tres propósitos: fortalecer el Estado y dotarlo de la capacidad para asumir la responsabilidad de dirigir la educación nacional, acordar los mecanismos para lograr que la escuela cubriera todo el territorio nacional y, finalmente, aplicar los principios de la organización científica del trabajo a la empresa de la educación. (Álvarez, 2013, p. 26).

Sin embargo, para llevar a cabo la formación nacional, se hace necesario un saber social e histórico que pudiera dar cuenta de un conocimiento sobre quiénes éramos y somos, es así como las ciencias sociales se situaban como la fuente de conocimiento idónea para responder sobre nuestro origen, y a la vez dar la bases para la enseñanza histórica de la

nación. Por otra parte, también se hace necesario para la formación nacional el uso de dispositivos educativos que proporcionaran la información necesaria respecto al conocimiento de quienes éramos y somos, es así como aparecen los libros de texto de ciencias sociales en el contexto escolar.

El proyecto político de este período de la historia fue un proyecto pedagógico en su forma nacional, y esta se dibujó con la investigación que pasó a denominarse *ciencias sociales*. La estrecha relación entre pedagogía, nación y ciencias sociales (Álvarez, 2013, p. 30).

Del mismo modo, que las ciencias sociales se convierten en fuente de conocimiento para afianzar la nación, empieza a surgir una idea de nación sustentada en tres aspectos: **la sangre, el suelo y el tiempo**. De esa manera, los libros de texto de ciencia sociales van a contener en su narrativa unos acontecimientos históricos, una noción respecto al espacio físico, es decir, del territorio colombiano y unos estereotipos raciales y culturales específicos.

Si se hace caso a cómo en la primera mitad del siglo XX se nombraba la *nación* en lo que entonces se reconocía como Colombia, se dirá que *el tiempo, la sangre y el suelo* eran tres condiciones sine qua non para configurar, geopolíticamente hablando, aquella novedosa manera de existir. El tiempo remitía al pasado, la sangre, al pueblo y el suelo, al espacio físico (Álvarez, 2013, p.13).

Con relación a la historia o **pasado** colombiano, las investigaciones históricas se dedicaron a definir específicamente unos acontecimiento y personajes que representará los valores nacionales con los que se debían formar al ciudadano, es así como el libro de textos enuncia unos actores, acontecimientos y otros no. Como referente de algunos libros de texto de ciencias sociales producidos en 1910 encontramos: *José María Quijano Otero: Compendio de la historia patria (1885)*, *el de Francisco Javier Vergara y Velasco: Lecciones de historia de Colombia (1905)* (Álvarez, 2013, p.41).

El asunto consistía en encontrar las raíces de aquello que llenaría de sentido el devenir histórico. Las más significativas en este primer momento fueron las grandes gestas militares, de donde se derivarían los valores con los que iba a identificarse el país. (Álvarez, 2013, p.41).

De ese modo, habiendo establecido un conocimiento histórico y los valores nacionales, el Estado ordeno la obligatoriedad de la enseñanza histórica y la creación de

centro históricos para la formación docente. Con el fin, de que a partir de la enseñanza histórico se pudiese afianzar los valores nacionales deseados para el ciudadano.

En 1910 se decretó obligatoria la enseñanza de la historia de Colombia en la escuela secundaria y se ordenó que la Academia coordinara la acción de los Centros Históricos que comenzaron a crearse en las provincias para preparar a los futuros docentes por medio de cursos y conferencias. (Álvarez, 2013, p.41).

De la misma manera, el libro de texto de ciencias sociales se convierte en el dispositivo educativo idóneo en la enseñanza histórica, por un lado, el libro de texto contenía los valores deseados para la educación ciudadana, y por otro lado estos libros contenían los hechos históricos y los personajes considerados relevantes del pasado colombiano. Así que el libro de texto se situó en el contexto escolar desde su creación como un dispositivo educativo pertinente en el afianzamiento de la identidad nacional.

Surgió la necesidad de nacionalizar el tiempo era que esto sería posible en la escuela por medio de los textos. La forma escritural, la ritualidad y la liturgia de dicha historia se construyó en y para la escuela, ya que su razón de ser era despertar el sentimiento nacional. (Álvarez, 2013, p.43).

Con respecto a la **sangre** esta estaba influenciada por la idea de raza, y como ya se ha mencionado existían unos personajes específicos que los libros de texto contenían, concretamente estos personajes debían immortalizarse como héroes, es por eso que, los libros de texto a lo hora de hablar de los criollos suelen nombrarlos como mártires de la independencia *como símbolos de la unidad nacional, se consideró en este momento como un improductivo y obsoleto culto a los héroes* (Álvarez, 2013, p.45). Sin embargo, las imágenes que reflejan el papel de los negros e indígenas más allá de ser honorables contienen estereotipos racistas.

Esta concepción racial respecto a los negros e indígenas estaba influencia por la idea de que la nación comprendía y se conformaba por un conjunto de personas que compartían un origen biológico y fisiológico. *La sangre, en el modo de ser del pensamiento de la época (primera mitad del siglo XX), era un asunto biológico, fisiológico, médico, pero también cultural y político* (Álvarez, 2013, p.60). Por lo que, se puede decir, que los mestizos la gran parte de la población colombiana para los años de 1930, era la unión de unas razas que contenían unas características biológicas contaminadas ya que éramos la unión de indígenas, blancos y negros.

Así que en los años siguientes a 1930 se había difundido la idea de que existía una raza pura y una degenerada. En el caso de Colombia se conformaba de una raza degenerada hija de una mezcla racial, de negros, blancos e indígenas, por un lado, los negros se consideraban eran un raza oscura y viciosa, las indígenas una raza salvaje y aunque había un rastro de la pureza blanca española esta no era lo suficientemente pura como lo eran otros blancos, así que los colombianos se constituían de una raza degenerada, la cual explicaba el atraso en el que vivía el país.

La tesis de la degeneración de la raza como si fuera una enfermedad producida por cuatro factores: la mala educación, la mala alimentación, los hábitos alcohólicos y un problema de malformaciones heredadas del cruce de los aborígenes, quienes tenían una estructura fisiológica débil, con los primeros españoles que llegaron, que eran viciosos y degenerados. Esta sería la explicación de los problemas que tenía la fisiología, la anatomía, la patología y la psicología del pueblo colombiano. (Álvarez, 2013, p.63)

Así que de los libros de texto en general para la época contenían imaginarios racistas con relación a los negros e indígenas, gran parte de las ilustraciones como señala Ibagón (2014) en su tesis de la uni-dimensionalidad y mono-causalidad histórica, estaba basada en estereotipos los cuales se pensaba que estas comunidades eran atrasadas y viciosas. De hecho, era inusual encontrar imágenes de las comunidades negras en los libros de texto y si llegaban a ver estas contenían un fondo racista, como lo señala Álvarez (2013) en Colombia solo se llegó a estudiar las comunidades negras en los años de 1980 y las comunidades indígenas, aunque se estudiaron desde los años de 1930 se les dió la importancia que estas merecían muchos años después.

A pesar de la existencia de estereotipos en los libros de textos estos fueron transformando su guion e ilustraciones, por una narrativa más comprensible para los jóvenes, fue así como en los años de 1950 los maestros se interesaron por participar en la construcción de los libros de texto ya que, para los años anteriores estos contenían un lenguaje complejo y la mayoría de los estudiantes no lograba comprender la narrativa de los textos. El aporte didáctico de los maestros enriqueció el lenguaje existente en estos y los hizo más sencillos.

Hasta comienzos de la década de 1950 era claro que las investigaciones sociales tenían como una de sus razones principales su difusión en el ámbito escolar, pero a partir de este momento comenzaron a escindirse los intereses de unos y otros. Por eso los textos escolares que

aparecieron en esta década ya no estaban escritos por investigadores, sino por maestros o maestras que buscaban traducir al lenguaje escolar lo que los investigadores escribían. Son textos con otras características, su énfasis era más didáctico y expresamente decían que querían mediar entre la ciencia y la escuela.

El primero que apareció con estas características fue *Precolombina, introducción al estudio del indígena colombiano*, de Teresa Arango (1954). A partir de este momento se produjo un desconocimiento de los estrechos vínculos que antes habían existido entre los investigadores y la enseñanza escolar. Autores como esta maestra se referían a los teóricos que citaban como académicos y científicos, como si hubieran estado al margen de la pedagogía. Su aporte iba a ser el de la didáctica y para ello hacían esfuerzos por escribir de una manera sencilla y clara, a fin de que los escolares entendieran el lenguaje de la ciencia. (Álvarez, 2013, p.77)

Finalmente, la idea de haber nacido en un **suelo** o en un territorio definido históricamente también es de suma importancia en la formación nacional, ya que la idea de nación no solo se comprenderá como un pueblo que comparte una historia y un origen racial, sino que también comparte un espacio físico en cual viven como pueblo. *La nación sería posible en la medida en que el espacio físico, en relación con las actividades económicas, lograra representarse como un todo en el que gobernantes y gobernados lo asumieran como propio.* (Álvarez, 2013, p.77).

De allí que la educación nacional se interesará por naturalizar la idea de que el haber nacido en un territorio delimitado como Colombia lo hacía inevitablemente un ciudadano colombiano, por eso debía cuidar y amor la tierra en la cual había nacido. Esta naturalización territorial se le llamó territorialización del sujeto, en gran parte influenciada por los mapas ilustrados en los libros de texto.

Los modos de ser humanos, las llamadas idiosincrasias, provenían de allí. La escuela toda debía ayudar a ubicarse en el espacio (esto tenía su matiz en un país predominantemente rural), pues de eso dependían el sentido y la razón de ser de la existencia, en el marco de la identidad cultural. De allí provendría el sentimiento de respeto y amor a la tierra natal. El niño aprendería así a comprometerse con ella; es lo que acá se ha llamado *territorialización del sujeto.* (Álvarez, 2013, p.77).

Por lo tanto, la enseñanza geográfica se convirtió en relevante en la formación nacional, así igual que la enseñanza histórica se volvió obligatoria en la educación secundaria. Fue así como los libros de texto comenzaron a tener amplias ilustraciones, de

hecho, muchos de estos libros de ciencias sociales eran específicamente para geografía, por lo que estos estaban llenos de mapas, con el tiempo los mapas que se ilustraban contenían más información respecto al espacio físico colombiano.

Por último, se puede concluir que la idea de nación que se afianza en Colombia estaba basada en concepciones estereotipadas e ideas racista, estas nociones se encuentran ilustradas en los libros de textos de ciencias sociales como lo señala Ibagón (2014) en su tesis sobre narrativa histórica mono-causal y unidimensional, en la que el libro de texto desconoce a la otredad y la reduce a nociones raciales. Igualmente, el proyecto político para la consolidación de la identidad nacional se fundaba en una coalición social, en la que se integraba tanto indígenas, campesinos y negros, aun cuando la idea de nación que se enseñaba en las escuelas se fundamenta en imaginarios racistas.

3.3 Del Estado Docente a la Sociedad Educadora

La idea de nación que se educaba para los años de 1880 y 1990, se transformó radicalmente y paso de un Estado docente, en donde el Estado era la entidad administrador que controlaba la formación nacional a través de la escuela, a una sociedad educadora en la cual distintos escenarios y entes no gubernamentales intervendrán en la formación de la identidades nacional, es relevante analizar la sociedad educadora y sus efectos en la formación nacional por la pertinencia que esta tienen con respecto a el afianzamiento nacional en los escenarios educativos y en especial en los cambios presentes en los dispositivos educativos como los libros de texto.

Fue en los inicios de los años 1980 que en Colombia se dió la revolución tecnológica y de las comunicaciones. Los computadores como el internet se volvieron parte de la vida cotidiana de los colombianos, ya a finales de los 80 y llegado 1990 Colombia afrontaba una nueva generación que nacía en la era de la información y las telecomunicaciones. La cual afrontaba una nueva perspectiva económica y política, posiblemente generada por los cambios que se gestaban a lo largo de América y el resto del mundo, así que tanto la escuela como el Estado se vieron afectadas por estos cambios y con ello se dió inicio a una nueva forma de educar y entender el lugar de la escuela.

A este fenómeno social Álvarez (2001) llamo la sociedad educadora, y en su tesis el autor expone los siguientes elementos que permitieron su germinación en la actualidad.

Uno de estos ya mencionados fue la revolución tecnológica que se gestaba en casi todos los países, la información que antes era de difícil acceso empezaba hacer cada vez más fácil y de libre consumo, la era de la imprenta se veía cada vez más amenazada por una era digital y los aparatos tecnológicos que solo unos cuantos podían poseer, se volvieron muy pronto asequibles en el mercado al punto que en la actualidad en casi todas las esferas de la realidad colombiana existe el consumo de estos aparatos.

La llegada del libre tránsito de la información implicó indudablemente un efecto en la educación, pues si antes para poder leer un libro o acceder a un tema cualquiera era necesario el papel en impresión, y su acceso era relativamente caro y no todos los escenarios nacionales podían acceder a él, la era informática implicaba una realidad distinta donde la información a los temas además de ser fácil de conseguir era relativamente económica. Por lo que la realidad escolar empezó a enfrentar una generación que comprendía y accedía a la información de manera distinta y con otros intereses a las generaciones pasadas.

Sin embargo, señala Álvarez (2001) que sería reduccionista el pensar que la sociedad educadora inicio simplemente con la llegada de la era informática, pues en este fenómeno intervino decisivamente otros cambios políticos y económicos especialmente después de la constitución política de 1991. Fue gracias a un nuevo modelo de producción mundial masiva y unos nuevos modos políticos que se empezó a entender de manera distinta el ciudadano y la nación. Posiblemente, las reformas educativas iniciadas en los años 1991 fueron decisivas en la sociedad educadora.

Las más recientes transformaciones educativas suelen ser relacionadas unívocamente con la revolución tecnológica de las comunicaciones. Sin embargo, la complejidad de los acontecimientos que afectaron a la educación trasciende la circunstancial irrupción de los nuevos instrumentos y de sus posibilidades pedagógicas.

Resultaría simplista asociar de manera unilateral los cambios económicos y políticos con los avances en las comunicaciones. Igualmente, no puede aceptarse que las consecuencias de eso y otros cambios sobre los sistemas educativos puedan explicarse de forma mecánica y lineal como producidos por una sola cosa

La respuesta a la pregunta sobre el origen de las transformaciones educativas debe buscarse, al menos, en otros cuatro ámbitos y en los cambios que se están produciendo en ellos.

Primero, lo político. Los cambios que se están operando en las estructuras de los estados obligarían a redefinir el lugar de lo educativo en la sociedad. Segundo, en las formas de organización social que están emergiendo y que producirían modificaciones en las propias prácticas educativas. Tercero, en la cultura de las nuevas formas de comunicación social y de producción de conocimiento, pero sobre todo de los imaginarios desde los que interpretamos dichas prácticas. Por último, en la economía, donde se están creando formas de producción e intercambio de bienes y servicios, con la consecuente modificación en las demandas realizadas a los sistemas educativos. Estamos viviendo una época de transición que marca el paso del Estado docente a la sociedad educadora. (Álvarez, 2001, p.35)

Por un lado, la constitución de 1991 consagra a la educación además de un derecho para todos, un derecho que incumbe a la nación en general y cuya inversión económica podía financiarse de manera voluntaria por entidades privadas, así incluye la ley 715 en el artículo 28, de la misma manera, ley 115 incluye que la educación debe responder por el bien del desarrollo económico de la nación según los artículos 11, 12 y 13 y por consiguiente, también se legislo que la educación en Colombia no solo era formal sino que está también era no formal e informal y que la escuela no era el único escenario educativo de la nación.

De ese modo, la ciudad, la comunidad y otros espacios alternativos se convirtieron en formativos para la nación y el ciudadano. Formar nación para la sociedad educadora ya no era una tarea exclusiva de la escuela y su afianzamiento como formación se designó a los distintos escenarios educativos, por lo que, también el Estado dejaba de ser el único regulador del sistema educativo y en este intervinieron distintas entidades privadas que de una u otra manera transformaron los valores nacionales con los que se educa. Para los años siguientes a 1994 se empezó hablar de formar competencias para el trabajo y la ciudadanía, el ciudadano del Estado nación que se pensó en el siglo XX cambio paulatinamente en un ciudadano del mundo, con otros intereses nacionales y otras formas de educarse.

Posiblemente, como lo señala Álvarez (2001) el principal efecto que tendría la sociedad educadora era la transferencia de responsabilidades educativas del Estado a otras entidades, y el lugar de la escuela en la sociedad colombiana. En la tesis del autor propone la

creciente alienación de la escuela en una empresa principalmente generada por la inversión privada, sin dejar de lado, los cambios en las formas de pensar y concebir la nación en Colombia. Por otra parte, sin olvidar la era informática se puede decir, que esta afecta significativamente la educación en los escenarios escolares, y produjo una nueva forma de pensar al maestro, la enseñanza- aprendizaje, y fundamentalmente la escuela, la nación y el Estado.

Tal como dice Braslavski (1995), dichas reformas tienen en común una ambigua asignación de responsabilidades frente a la administración de aparato educativo. El estado sigue apareciendo como garante de la prestación del servicio, pero se dejan las puertas abiertas para que entren otros actores a participar. Esa ambigüedad parece que está generando iniciativas esporádicas y discontinuas de empresarios que se comprometen parcialmente con el tema de la financiación, administración y promoción de escuelas y colegios (especialmente de estos últimos), por su interés en la cualificación de la mano de obra. (Braslavski 1995, citado por Álvarez, 2001, p. 44)

Finalmente, la constitución de 1991 no solo cambio la forma de concebir la educación y de pensar la formación nacional, ya que la constitución además de declarar la nación colombiana pluricultural, también redefinió el lugar de la escuela y el Estado, por consiguiente, la sociedad educadora no solo fue el resultado de la era tecnológica sino también de cambios políticos y económicos relevantes en la historia colombiana, por lo que, es posible que la idea de nación en los años que siguieron a la constitución de 1991 se hayan cambiado paulatinamente así como a cambio la relación educativa de la escuela con respecto a la nación. Pues ese Estado docente que definía al Estado como regulador exclusivo de la educación nacional, es ahora un ente más que interviene en la nueva concepción de la identidad nación.

4. CAPITULO IV:

ANALISIS Y REFLEXIONES SOBRE LA IDEA DE NACIÓN QUE SUBYACE EN LOS LIBROS DE TEXTOS

Presentación

El presente capítulo evidencia el análisis hecho a los libros de textos Aldea Voluntad (2001), Ciencias sociales integradas Editores educar (2004), Milenio Norma (2000) e Identidades Norma (2004) para ello iniciará presentando el contenido general de los libros y su relación con las editoriales pertenecientes mediante una matriz, continuará analizando la idea de nación que hay en los libros a la luz de las categorías propuestas por Ibagón (2014) de mono-causalidad y uni-dimensionalidad, y las nociones civilidad, finalmente, presentara los elementos curriculares y evaluativos que se tuvieron en cuenta a la hora de elaborarse los libros estudiados.

4.1 El libro de texto como objeto de estudio

Pertenecientes a los grupos editoriales Norma, Voluntad y Editores educar, las cuales son editoriales de empresas nacionales encargadas de la distribución, publicación y comercialización de libros de texto y otros materiales educativos, posiblemente el más grande productor en variedad de bienes escolares sea Norma, este grupo editorial producen desde manuales, libros de texto, cuadernos, lápices entre otros materiales. Le sigue Voluntad como la segunda editorial más grande de Colombia y la de mayor antigüedad con aproximadamente 90 años de existencia en el mercado colombiano, esta empresa editorial se dedica a la producción de textos escolares y a diferencia de Norma no produce otros materiales educativos, finalmente, el grupo Editores Educar se dedica exclusivamente a la producción de textos escolares.

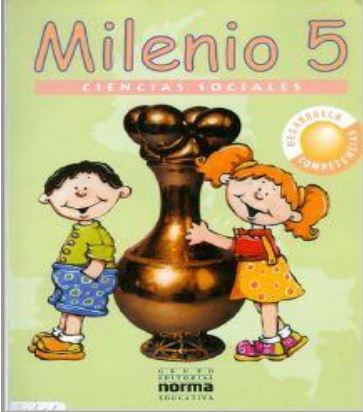
Respecto al contenido general de los libros es oportuno mencionar el **nombre de la edición** de cada libro, la **editorial** a la que pertenece, **año** de su **publicación** y **número de publicaciones** hechas después de la primera edición. Para iniciar en primer lugar el grupo editorial Norma, con el primer libro bajo el nombre de la edición **Milenio** grado 5 edición año 2000 con 6 publicaciones que van desde el año 2000 al 2003 y el segundo libro bajo el

nombre de la edición **Identities** grado 5 edición año 2003, la cual ha tenido 2 publicaciones que van desde el 2003 al 2004.

Con relación a la edición es oportuno mencionar que Milenio cuenta con 3 autores licenciados en ciencias sociales, mientras que la edición de **Identities** cuenta con 5 autores licenciados en ciencias sociales, filosofía y un geógrafo. Para mostrar mejor el contenido general de los libros de la editorial Norma se tendrán en cuenta aspectos como número de dibujos, fotos y esquemas, función que tienen estas ilustraciones, grado de interdisciplinariedad, uso de bibliografía y actualización de sus ediciones, en el caso de no contener uso de imágenes, interdisciplinariedad o citas bibliográficas, aparece en el cuadro no aplica, a continuación, las ilustraciones:

Tabla 1

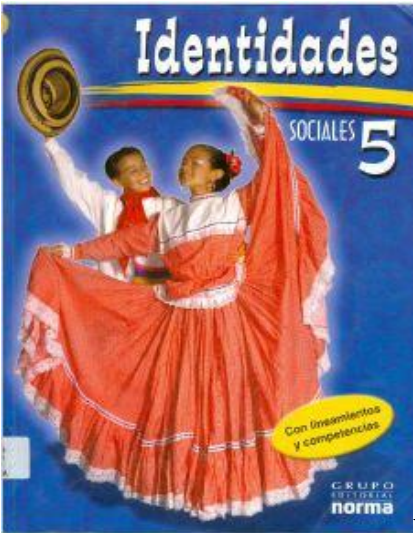
Cuadro comparativo entre los libros de texto I

<p>Estructura general del libro de texto <i>Milenio grado 5 publicación año 2000</i></p>  <p style="text-align: right;">Imagen portada</p>	<p>Contenido:</p> <p>Respecto a la portada no se enuncia que refiere la imagen, se puede diferir que la pieza en orfebrería representa un símbolo indígena el cual es acogido por dos niños. Puede que la imagen tenga relación con los temas a tratar o que no, y que haya sido usada porque es llamativa. Ya que en el contenido del texto no enuncia a los indígenas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos • Fotografía • Esquema-Tablas-Gráficos 	<p>No aplica</p> <p>4 pinturas registro museo nacional e independencia casa del florero</p> <p>2 línea de tiempo proceso de independencia 1 mapa de la Gran Colombia</p>
<p>Análisis de contenido</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Función de la ilustración • Grado de interdisciplinariedad en la información • Uso de citas y Bibliografía • Actualización de la información por edición 	<p>Función Descriptiva</p> <p>No aplica (no se detalla aspectos interdisciplinarios)</p> <p>No aplica</p> <p>Sin ninguna actualización en ninguna de las 6 ediciones</p>
---	--

Tabla 2

Cuadro comparativo entre los libros de texto II

<p>Estructura general del libro de texto <i>Identities grado 5 publicación año 2003</i></p>  <p style="text-align: right;">Imagen portada</p>	<p>Contenido</p> <p>Tal como lo muestra la portada identities, usa una imagen que represente un símbolo nacional que identifique de manera global a los colombianos, nótese el traje común de la zona pacífica y la danza se puede inferir es cualquier tipo de baile colombiano.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos • Fotografía • Esquema-Tablas-Gráficos 	<p>No aplica</p> <p>5 pintura registro museo nacional e independencia casa del florero, entre otros museos</p> <p>1 mapa del periodo de la colonia</p>
<p>Análisis de contenido</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Función de la ilustración • Grado de interdisciplinariedad en la información • Uso de citas y Bibliografía • Actualización de la información por edición 	<p>Función Descriptiva</p> <p>No aplica (no se detalla aspectos interdisciplinarios)</p> <p>No aplica</p> <p>Sin ninguna actualización en ninguna de las 2 ediciones</p>

En segundo lugar, la editorial Editores educar, con el libro edición **Ciencias Sociales Integradas** grado 5 del año 2004 con una sola publicación y un solo editor profesional en historia. Y, por último, la editorial Voluntad con el libro edición **Aldea** del año 2001 con dos publicaciones en el mismo año y dos autores licenciados en filosofía. Para mostrar mejor el contenido de los libros de las editoriales Voluntad y Editores educar Las siguientes ilustraciones:

Tabla 3

Cuadro comparativo entre los libros de texto III

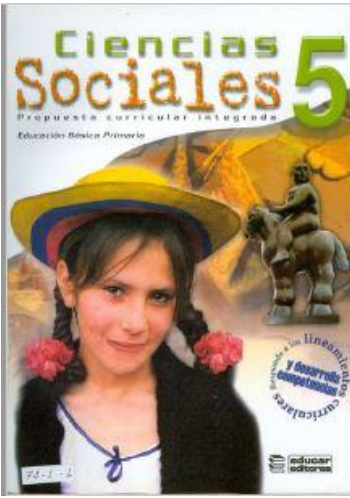
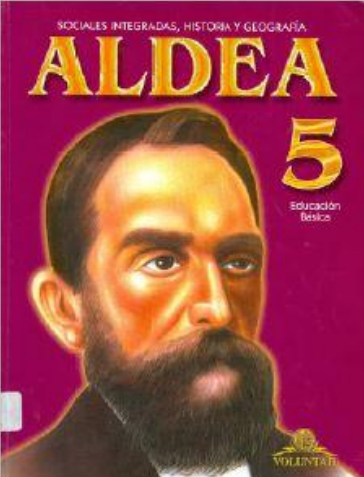
<p>Estructura general del libro de texto <i>Ciencias Sociales Integradas grado 5 Editores educar publicación año 2004</i></p>	<p>Contenido:</p>
 <p style="text-align: right;">Imagen portada</p>	<p>La portada de Ciencias sociales integradas contiene en su fondo una escultura del artista Fernando Botero, y una imagen más grande una niña vistiendo el típico traje campesino colombiano, puede que la imagen represente de alguna manera la identidad nacional que se consideraba idónea para aquella época.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos • Fotografía • Esquema-Tablas-Gráficos 	<p>1 dibujo representación 20 de julio 5 fotografías de pinturas registro museo nacional 1 mapa de la Gran Colombia</p>
<p>Análisis de contenido</p>	<p>Función Descriptiva No aplica (no se detalla aspectos interdisciplinarios) No aplica Se encuentra una sola edición</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Función de la ilustración • Grado de interdisciplinariedad en la información • Uso de citas y Bibliografía • Actualización de la información por edición 	

Tabla 4

Cuadro comparativo entre los libros de texto IV

<p>Estructura general del libro de texto <i>Aldea grado 5 Voluntad publicación año 2001</i></p>  <p>Imagen portada</p>	<p>Resultados</p> <p>La portada de Aldea a diferencia de las anteriores que suelen poner niños contiene el retrato de Rafael Núñez, puede que su imagen represente a la figura presidencial más relevante en los procesos de formación nación en Colombia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos • Fotografía • Esquema-Tablas-Gráficos 	<p>No aplica</p> <p>3 pintura sin registro 1 foto museo la Quinta de Bolívar</p> <p>2 mapa de la Gran Colombia 1 mapa conceptual disolución de la Gran Colombia</p>
<p>Análisis de contenido</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Función de la ilustración • Grado de interdisciplinariedad en la información • Uso de citas y Bibliografía • Actualización de la información por edición 	<p>Función Descriptiva y explicativa</p> <p>No aplica (no se detalla aspectos interdisciplinarios)</p> <p>No aplica</p> <p>Sin ninguna actualización en ninguna de las 2 ediciones</p>

Para ilustrar mejor el contenido general de los libros se realizará una matriz, la cual contiene tres criterios globales en los que se estudia a los libros. Estos criterios son: el uso de diagramación, fotos y esquemas, uso de citas y bibliografía, función de las ilustraciones y, finalmente, los elementos en la narrativa histórica de los textos. Estos criterios son estudiados de forma general para todos los libros ya que las ilustraciones anteriores,

mostraron de manera específica el contenido de cada libro, por lo que la matriz contiene los elementos en común de los criterios encontrados en todos libros.

Ilustración 1



Matriz de los libros de texto.
Fuente propia.

De lo anterior, se puede inferir que los elementos encontrados en los libros de texto como los son la diagramación, fotos y esquemas, no están debidamente citados y no se enuncia la fuente de las que fueron tomadas, por consiguiente, se desconoce por completo la tipografía y descripción de las fotos e imágenes en general, por otro lado, con respecto al uso de las ilustraciones, aunque en su mayor parte fueron elaboradas por los editores de los libros, están situadas de tal manera que solo pueden ser interpretadas de forma descriptiva y a aunque incluyen algunos mapas conceptuales estos no contienen la información suficiente para generar algún tipo de interpretación con respecto a los temas abordados en los libros.

Por otro lado, los libros no contienen las fuentes bibliográficas que se utilizaron para su elaboración. Gran parte de la información encontrada en los párrafos están de tal manera que parecieran ser autoría única de los editores, por lo que no se encuentran ninguna clase de citas textual o parafraseó, es posible que exista algún tipo de cita no enunciada en los textos y que haya sido extraída de algún autor histórico o de otra disciplina. En consideración con lo anterior, también se encontró que en la narrativa de los libros textos existe nociones mono-causales y unidimensionales, tal como lo propone Ibagón (2014) en su tesis respecto a la narrativa histórica de los libros de texto, pero estas nociones por su complejidad serán abordadas de manera específica en otros apartados, por el momento se puede decir que todos los textos abordados cumplen con esta característica mono-causales y unidimensionales, por lo que no existe diferencias abismales en la tipología textual de los libros de texto y, por el contrario, mantiene enormes similitudes en sus narrativas históricas.

4.1.1 Libro de texto como objeto de consumo

Con respecto a las dinámicas comerciales encontradas en los libros, la editorial Norma como ya se ha mencionado es la más grande y de mayor comercialización en Colombia, por lo que es usual encontrar en gran parte de las escuelas el uso de los libros de texto de esta editorial, y como se muestra en la **Ilustración 1** en ninguna de las ediciones hechas tanto en la primera publicación del año 2000 y la última del año 2003 se realizó ajustes a estas, por lo que los libros adquiridos en el año 2000 mantenían el mismo contenido y diagramación del 2003, lo único que cambió de una publicación a la otra fue su portada. La razón fundamental a esta dinámica comercial es que posiblemente, se considera que cada publicación es actual a los intereses académicos y, por lo tanto, no sea necesario ajustar el contenido de los libros, de este modo se reduce los costos de producción de los textos.

Estas dinámicas comerciales están presentes en todas las editoriales nacionales y como lo muestran las ilustraciones 1, 2 y 3, los libros investigados no son ajenos a estas condiciones de comercio, pero, por qué estas editoriales mantienen el contenido de un libro de texto por más de tres años. Su razón quizá radique en que, a la hora de elaborarse estos libros las editoriales toman las políticas educativas actuales y con base a estas elaboran el

contenido de los textos, de esa forma los libros son vigentes hasta que las políticas educativas sean cambiadas, por lo que, las editoriales no se ven obligadas a cambiar el contenido de sus libros por tiempos cortos y, por el contrario, pueden mantener la información de sus textos por más de tres años en vigor. De este modo, reducen costos en la producción de los libros y garantizan que su consumo sea por un largo tiempo.

De esa manera, se puede encontrar en otros libros de textos del año 1991 de las mismas editoriales se mantienen sin ningún tipo de cambio en sus textos, sino que uno que otro ajuste en las imágenes y portada. Un ejemplo, de cómo las editoriales pueden mantener el contenido prácticamente igual es de Integrado Santillana 1991 para grados 4 y 5 desde las sus páginas 48 hasta la 53, se describe casi igual los hechos independentistas que en los libros de texto de los años 1994 hasta 2004 de las editoriales ya mencionadas, posiblemente los cambios más notoria estén en las actividades para hacer en clase, pues respecto a su tipología textual, narrativa histórica y personajes no existe diferencia alguna.

Por consiguiente, se puede deducir que los libros de texto contienen los mismos imaginarios históricos, y que pese a que existen algunos cambios superficiales, su forma y su contenido se conserva, por lo que sería pertinente preguntarse, qué efectos educativos producen estos libros de texto en la enseñanza histórica, teniendo en cuenta que se replica los mismos hechos y los mismos actores históricos, por lo tanto, mantienen la misma información histórica, y no actualizan los debates historiográficos que se dan en la academia, por lo que, resultan ser profundamente desactualizados, ya que no hay ninguna relación entonces entre la historia que se enseña y la que se investiga. Puede que esa idea de nación educada en sentimientos patriotas reside en gran medida influenciada en la información sesgada que los textos tienen, y de esa forma también se repliquen las prácticas y quehaceres políticos de los colombianos hasta nuestra actualidad.

4.2 La narrativa histórica para la identidad nacional (mono-causalidad y unidimensionalidad)

Respecto a los *elementos* más destacados en la narrativa histórica en los libros de textos de ciencias sociales estudiado se encuentran los siguientes aspectos: nombran como personajes centrales en el proceso de independencia a los criollos, respecto a estos se señala que las razones en las que se estableció la lucha de independencia fueron, los malos tratos que los españoles tenían con los pobladores americanos como la discriminación y exclusión de los

altos cargos políticos. Otros aspectos, señalados como relevantes en el proceso de independencia son los cambios ideológicos de la época como la revolución francesa e industrial, y finalmente, las reformas borbónicas.

Con relación al *primer elemento* encontrado en los libros de texto. Los criollos, señalados como los personajes más destacados del proceso independentista, se reconocen como los preparadores e intelectuales de la independencia y la nación. Con respecto a las comunidades negras estas no son nombradas como parte de la independencia de la misma manera no se enuncian a las comunidades indígenas y las mujeres, ya que los personajes nombrados en los libros de texto son exclusivos a las élites criollas blancos y hombres. De esa misma forma, las ilustraciones de los libros son muy limitadas, en ninguna se encuentra indígenas, negros o mujeres. A continuación, algunas ilustraciones:



Ilustración 2. Imagen de Simón Bolívar I

Fuente: libro de texto “Aldea”



Ilustración 3. Imagen de Simón Bolívar II

Fuente: libro de texto “Ciencias sociales Integrada”

Así como muestran las ilustraciones anteriores la existencia de uni-dimensionalidad en la narrativa histórica de los libros de textos abordados, invisibilizan la participación de negros, indígenas y mujeres en el proceso histórico y enaltece a los *hombres blancos*, nótese que en las imágenes no aparece ningún actor negro, hombre o mujer, por lo que, como lo señala Ibagón (2014) para conocer la ausencia de las minorías en la historia colombiana solo hay que ver el contenido y las imágenes de los libros de texto.

De lo anterior, se puede afirmar que esta uni-dimensionalidad no solo se limita a las comunidades negras, estos estereotipos también tocan a otros personajes como indígenas y mujeres. Por lo que la uni-dimensionalidad también es el resultado de la heroificación de algunos personajes, especialmente criollos blancos; en los libros de textos estudiados se encuentran los siguientes personajes Simón Bolívar, Antonio Nariño y Camilo Torres. Estos personajes no solo son enunciados de manera significativa, sino que también tienen un especial apartado o son nombrados con frecuencia, en ocasiones se les suele incluir una breve bibliografía.

Con referencia al *segundo elemento* encontrado como importante en la independencia se encuentran los cambios ideológicos de la época como la revolución francesa e industrial, se puede decir, que aunque estos son enunciados como fundamentales en la consolidación de un acervo ideológico independista, no se logra *conectar su relación* con los intereses políticos y económicos en los que se basó la lucha de los criollos contra los españoles, por lo que esta característica mono-causal es muy común en la narrativa de los textos estudiados. A continuación, algunas ilustraciones:

Independencia de Nueva Granada

Hace casi 200 años, al liberarse de España, Colombia, llamada por aquella época Nueva Granada, inició un proceso para consolidarse como un país soberano, autónomo y libre de escoger la forma de gobierno. Este proceso fue el resultado de varias situaciones: la Revolución Industrial, la Independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa, las reformas borbónicas y la crisis del imperio español.

Ilustración 4. Independencia de la Nueva Granada

Fuente: libro de texto "Identidades"



Ilustración 5. Imagen Batalla

Fuente: libro de texto "Identidades"

Sin embargo, pese a que persiste una mono-causalidad en la narrativa histórica, los libros de texto enuncian la importancia que tuvo la realidad histórica de Europa en el proceso de independencia, por lo que la razón de la mono-causalidad no se centra en el no reconocer distintos hechos que afectaron a las colonias americanas, sino el no poder conectar estos hechos históricos con la realidad social de las colonias y sobre todo con los intereses de los criollos, por lo que contienen una mirada **Eurocéntrica**, generando así una única causa por la cual se dio la independencia, la cual en este caso sería el cambio económico e ideológico que se gestaba para entonces, dejando de lado los intereses políticos y sociales, que los criollos tuvieron para gestar la independencia.

Por consiguiente, se configura una tendencia explicativa de carácter *monocausal* y como contraparte otra de carácter *multicausal*. La primera se sustenta en una visión lineal del tiempo y el curso de la historia, en la que no cabe la posibilidad de la duda y, en la que, por lo tanto, solo es posible "la verdad" en términos absolutos. El radicalismo, en este sentido, es la base desde la cual se desarrolla una interpretación que se caracteriza por la carencia de interrelaciones entre procesos y agentes históricos (Ibagón, 2014, p. 39).

Por lo que, los libros de textos indagados no permiten que se analice las causas de la independencia desde distintos intereses y actores, da por sentado que los acontecimientos económicos e ideológicos gestados en Europa fueron *connaturales* a los criollos y generaron el deseo por la independencia americana, por lo que no se logra ahondar hasta qué punto estos cambios fueron pertinentes en el acervo de la lucha independista, cuánto de estos fundamentos ideológicos se **mantuvieron visibles** durante la lucha de independencia y la consolidación de la nación. Si se analiza con profundidad se puede deducir que respecto a la idea de los **derechos del ciudadano** que se producían en Europa, Colombia tuvo una larga lucha por parte de indígenas y esclavos negros hombres que no fueron reconocidos como ciudadanos sino muchos años después de la independencia. A

continuación, la siguiente ilustración en su párrafo muestra cómo se descontextualiza la lucha de estas minorías:

- La población indígena ya no pagaría más impuestos.
- El territorio se dividió en departamentos, provincias y cantones.
- Solamente podían votar los hombres mayores de 21 años, casados, que supieran leer y escribir y tuvieran alguna propiedad raíz.
- Se establecieron los derechos de aduana, de tal manera que cualquier producto que pasara las fronteras de la Gran Colombia debía pagar un monto de dinero determinado.
- Se estableció la libertad de parto, lo que significaba que los hijos de esclavos ya no serían más esclavos, serían libres.
- Se declaró la libertad de imprenta y de religión.
- En cuanto a la educación, se construyeron más escuelas y en los conventos se crearon escuelas femeninas.

Ilustración 6. Imagen de libro de texto
Fuente: libro de texto “Ciencias sociales Integrada”

Nótese en la ilustración tomada del anterior libro de texto se afirma que de manera *connatural* las ideas de la revolución francesa se acentuaron en la consolidación de la Gran Colombia, se afirma que, por un lado, tras la independencia y la formación de la república los indígenas no pagarían más impuestos, sin embargo, al ser declarados ciudadanos los indígenas igual que los demás ciudadanos debían obligaciones tales como pagar impuestos, también se afirma que la ley de manumisión permitía la total libertad de los hijos de los esclavos negros, esto no sucedió, pues los hijos nacidos después de la ley de manumisión no abandonaron a sus familias y en la dictadura de Bolívar se restableció la esclavitud, por último, se señala que se fomentó la educación femenina, a esta afirmación habría que preguntar si todas las mujeres podían acceder a la educación y qué específicamente se consideraba educación femenina, pues la instrucción de los hombres campesinos blancos y negros no era común sería un tanto arbitrario afirmar que existió una educación para todas las mujeres en 1820.

Finalmente, el tercer *elemento* encontrado como relevante en la lucha independentista se denota las reformas borbónicas iniciadas durante el siglo XVIII. Con respecto a estas reformas los libros de texto que hacen parte de la indagación nombran someramente a la

insurrección comunera, y respecto a esta no se aclara cuáles fueron las razones principales en las que se gestó el levantamiento comunero, sin embargo, se asegura que este levantamiento culminó cuando los criollos consideraron a la insurrección un peligro para el bien de la colonia. Además, tampoco se aclara qué efectos negativos tuvo las reformas borbónicas con respecto a la vida en la colonia, sus efectos económicos y sociales, pero fundamentalmente, no se nombra ningún miembro de la insurrección comunera ya que se les resta importancia en el proceso de independencia. A continuación, algunas ilustraciones:



Familia de Carlos IV, rey Borbón.

Consecuencias de las reformas borbónicas

Los altos impuestos exigidos por los Borbones, provocaron la **insurrección de los Comuneros** en 1781. Al comienzo de esta insurrección contra la Corona española, participaron los criollos y los grupos sociales menos favorecidos, pero durante el proceso, los criollos se retiraron porque creían que la insurrección representaba un peligro para el orden social.

Ilustración 7. Imagen consecuencias de las reformas borbónicas

Fuente: libro de texto "Identidades"

Por consiguiente, la ausencia de múltiples actores como se demuestra en los textos se basa en el no reconocen de la *otredad*, es decir, a esos otros que de una u otra manera fueron parte del proceso de independencia y la consolidación de la nación. Y es que los libros de textos investigados generalmente dedican gran parte de sus párrafos y apartados a heroizar a los hombres blancos especialmente criollos. Ya que estos libros no reconocen la participación de distintos grupos sociales, con distintos intereses y realidades sociales, políticas como culturales, y su resultado es la ausencia de distintos actores, lo cual reafirma la presencia de uni-dimensionalidades y mono-causalidades en los libros de texto, y a su vez fundamentada estereotipos que resultan en una narrativa histórica dedicada al culto a los héroes.

paralelamente a estos avances, por un lado, no se logró del todo superar la fragmentación del conocimiento social integrando efectivamente otras disciplinas y campos de saber⁵⁰, y por otro, se mantuvieron casi intactas las explicaciones históricas acerca de la otredad –

representada principalmente por indígenas, negros, mujeres, campesinos, etc.- y su lugar en los meta-relatos de la nación. (Ibagón, 2013, p.54)

Por consiguiente, los libros de texto investigados contienen imágenes de los mismos actores históricos. Las imágenes que representa a distintos personajes son **escasas** solo hay **3**, y en su mayoría muestran los escenarios geográficos comunes de la época, por lo que es recurrente encontrar cuadros que retrataban a Santafé de Bogotá en los años de 1880. No obstante, no se hace **ninguna** referencia a un **campesino**, **negros** o **mujeres** criollas, en los retratos y texto, permanecen prácticamente **ausentes** en la narrativa de los libros de texto. A continuación, algunas ilustraciones:

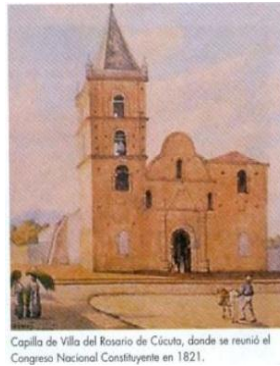


Ilustración 8. Imagen catedral.

Fuente: libro de texto "Milenio"



Ilustración 9. Imagen busto de Simón Bolívar.

Fuente: libro de texto "Aldea"

Por lo que se puede inferir que aun cuando se reconozca el efecto que tuvo las reformas borbónicas no se logra ahondar con pertinencia como estas afectaron la realidad de las colonias americanas, asimismo, tampoco se aclara el contexto social de la época

colonial, que circunstancias cotidianas se vieron afectados por el incremento de los impuestos y como esta recaudación de impuestos afectó el comercio en la Nueva Granada, especialmente para los campesinos tabaqueros, por lo tanto, los libros de texto al silenciar ciertos actores también con ello reducen la realidad en la que se dio el proceso de independencia.

Para concluir, pese a que estos libros fueron editados después de la constitución de 1991 y la ley general de educación de 1994, en la cual se reconoce la diversidad cultural. Estos libros siguen conteniendo una mirada uni- dimensional y mono-causal, por lo que se suele silenciar a los distintos actores de la historia colombiana, por lo tanto, se sigue enseñando en la historia colombiana la existencia de héroes específicos sin tener en cuenta a los demás actores que intercedieron en la independencia y la formación de la nación colombiana. Por otra parte, es importante señalar que la narrativa histórica de los libros no se elaboró desde ninguna perspectiva historiográfica clara y su contenido es informativo, por consiguiente, no hay otros elementos respecto a su narrativa que puedan ser analizados.

Como se muestra en el estudio de la mono-causalidad y la uni-dimensionalidad, no se referencia en ninguna manera a negros, campesino y mujeres. En un apartado en el cual se refieren a estas minorías como emancipadas por los héroes Bolívar y Santander, por consiguiente, los libros estudiados solo enuncian fechas y eventos como la batalla de Boyacá, y en estas se refiere de manera honorífica a los criollos, como se ha mencionado anteriormente la narrativa histórica de estos libros está encaminada a el culto a los héroes.

4.3 Nociones de civilidad: Valores primordiales para la formación nacional

Con referencia a las nociones de civilidad presente en estos libros, es pertinente puntualizar que los valores hallados en los textos varían, sin embargo, hay puntos de convergencia entre algunos valores, especialmente aquellos que son otorgados como valores en los que se dio la lucha de la independencia. Asimismo, estos valores son asignados a los héroes, pues es gracias a estos que se dio la independencia.

Por otra parte, estos valores morales atribuidos a los actores históricos que han sido heroizados representa más allá de un simple capricho un profundo deseo por destacar los acontecimientos en los que se vieron envueltos dichos actores, ya que de este modo no solo se conmemoraba a los actores sino más bien los **actos heroicos** que estos llevaron a cabo en nombre de la independencia.

De esta manera, más allá de reconocer a ciertos personajes se conmemora sus **actos** los cuales estaban enmarcados en unos valores morales que permitieron la lucha por la independencia, De este modo, los libros de texto enriquecen los hechos históricos como el 20 de julio con sentimientos tales como la fraternidad y la libertad, esto con el fin de generar una coalición respecto a que valores como nación colombiana deberíamos tener.

El espíritu de la época ya había promovido la escritura de algunos textos como el de José María Quijano Otero: *Compendio de la historia patria* (1885), el de Francisco Javier Vergara y Velasco: *Lecciones de historia de Colombia* (1905), el de Soledad Acosta de Samper: *Catecismo de historia de Colombia* (1908), y el de Enrique Álvarez Bonilla: *Compendio de historia patria* (1913), entre los más difundidos.

Estos primeros trabajos y las investigaciones que emprendió la Academia comenzaron a construir una conciencia ciudadana en torno a un imaginario de nación. El asunto consistía en encontrar las raíces de aquello que llenaría de sentido el devenir histórico. Las más significativas en este primer momento fueron las grandes gestas militares, de donde se derivarían los valores con los que iba a identificarse el país. (Álvarez, 2013, p. 41).

Por consiguiente, los libros investigados enmarcan a los hechos históricos en **valores morales** los cuales permitieron la lucha independentista. Por ello, los libros indagados narran con detalle la batalla de Boyacá y en algunos específicamente Ciencias Sociales Integrada, Milenio e Identidades el mito histórico del 20 de julio; No obstante, todos estos libros pese a no contener exactamente los mismos valores morales si contienen las mismas eventos históricos y los enmarcan en valores como la igualdad, fraternidad entre otros, Para evidenciar de manera detallada los valores morales en los que se enmarcan los hechos históricos se incluye el siguiente mapa.

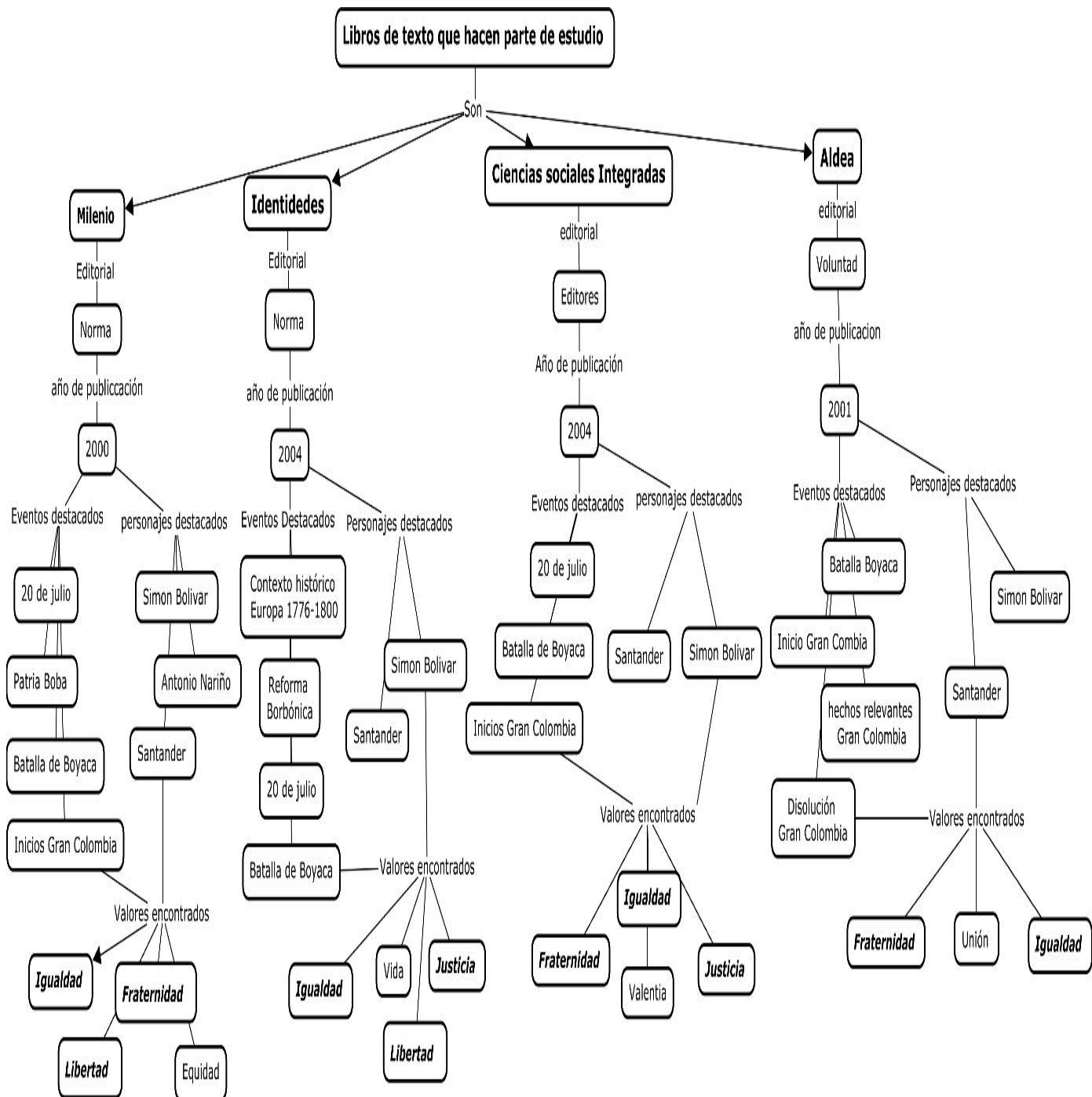


Ilustración 10. Mapeo de los libros de texto
Fuente propia

El anterior, mapa muestra los valores más relevantes encontrados en la investigación los cuales son: igualdad, libertad, fraternidad y justicia, estos valores como bien ilustra la imagen estaban acompañados de eventos y actores específicos, por lo que se puede afirmar

que estos tenían las siguientes intencionalidades: conectar los eventos con expresiones heroicas y, a partir de ello asignar valores trascendentales a específicos personajes que representaba el ideal de la independencia y la nación .

Por lo que habría que preguntar cómo estos valores influyeron en la identidad nacional durante los años 1994 y 2004, pues de una u otra manera la forma en la que se entendía y se educaba la **moral** ciudadana representaba un modo específico de entender la identidad nacional, es decir, que los **valores** morales en los que se educa configuran un carácter cívico específico en la identidad nacional. En este caso, es difícil concluir concretamente como afecto estos valores morales en el quehacer político de los ciudadanos colombianos, puesto que la investigación se limita a la indagación de los libros de texto, por otra parte, si puede inferir por qué estos valores son tan importantes en los libros de texto, ya que puede estar relacionados con un interés explico.

De lo anterior, se puede inferir los siguientes objetivos en los que se basó la elaboración de estos textos con énfasis a los valores mencionados. El primero objetivo es, el reconocimiento de los personajes con valores heroicos que permitieron los acontecimientos independentistas y, segundo enmarcar los distintos hechos históricos a partir de los valores morales que permitieron la lucha de independencia. Estos dos objetivos muestran la preeminencia existente en enfatizar, por un lado, en los personajes y los acontecimientos de la independencia, y en consecuencia a los sentires que permito dicha independencia.

Por lo tanto, para poder dotar de significado la educación para la identidad nacional los objetivos encontrados en los libros de texto hacen uso de valores que se basan en el bien común tales como la *igualdad y la justicia*, el motivo en el que se fundamenta estos valores radica posiblemente en generar empatía con los actores históricos, ya que se reconoce como héroes que enfrentaron eventos catastróficos hasta el punto de morir, esto puede fomentar sentimientos patrióticos y asociar la identidad nacional como el exaltamiento a hechos y fechas determinadas en las que los actores a partir de valores especiales iniciaron la lucha de la independencia.

De manera que, los valores de *fraternidad y libertad* también representan objetivos para la formación de la identidad nacional, pero en este caso, no representa en concreto la

realidad de la lucha independista sino más bien, su ausencia en el periodo colonial causados según los libros textos por el dominio español, por lo que se puede inferir que en razón de la ausencia de libertad se fomentaron lazos de hermandad, y fue gracias a tales sentimientos que se dio tanto la independencia como la formación de la nación colombiana. Al respecto se puede deducir que tales valores se fundamentaban en la enseñanza de una unión nacional, por lo que la nación colombiana se entendía como la alianza fraternal gestada por deseos de libertad.

Para concluir, con relación a los valores morales encontrados en los libros de textos, se puede decir, que estos estaban en camino de enaltecer los acontecimientos históricos en los que se dio la lucha independista, especialmente aquellos en los que tenía que ver las gestas militares, de allí que se preste especial atención a la batalla de Boyacá, pues se consideraba la lucha más relevante del proceso de independencia, por otra parte, estos valores morales específicamente justicia y fraternidad eran enunciados con el fin de enfatizar en la necesidad de generar lazos de hermandad y equidad, los cuales eran necesarios para la cohesión de la identidad nacional.

4.4 La idea de nación que presentan los libros

Con relación al análisis realizado a los libros de texto con respecto a la idea de nación que en ellos subyace, se encontraron los siguientes elementos en los que se consagra la idea de nación. Estos elementos son: 1. La idea de nación se consolida a partir de sentimientos patrióticos tales como la heroización de actores históricos como Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, 2. A partir de estos actores históricos se enaltecen los valores patrios como el amor por el territorio en el que sea nacido, y tributo a los símbolos nacionales tales como la bandera, escudo e himno nacional y rendir sumisión a las figuras de Gobierno, por último, 3. La creación de imaginarios unidimensionales que desconocen la realidad pluricultural colombiana, por lo que con ello se afirma la existencia de una conexión unilateral en la realidad cultural de Colombia.

1. En consideración, con el **primer elemento** encontrado tal como se muestra en el análisis de la narrativa histórica nacional, los libros de texto suelen exaltar a determinados personajes asignándoles atributos heroicos, con ello más allá de exaltar a

estos actores históricos se enaltece las motivaciones que los llevaron a perecer en nombre de la independencia y la libertad, por lo que la narrativa de los textos se centran especialmente en la evocación de sentimientos de reconocimiento, gratificación y devoción, asignando a estos actores nombres como los próceres, los patriotas, los militantes y finalmente el más usado en los libros el libertador. De estos elementos narrativos se pueden inferir que están enfatizados en generar en los lectores sentimientos patrios, y con ello a generar la idea de que la nación es y ha existido en razón y causa de estos actores históricos.

2. En consecuencia, a este culto a los héroes encontrados en los libros de textos surge el **segundo elemento** en el que se ha basado la idea de nación colombiana, pues en razón a estos actores que se presentan como héroes se enmarco unos valores específicos en los que se entiende las prácticas de civilidad. Y con ello los sentires naciones o, de otra modo, los valores en los que se afianza la identidad nacional, partiendo de estos se puede decir, que están enfatizados en promover sentimientos patrios, tales como el amor y enaltecimiento de los iconos nacionales como la bandera, por otra parte, estos valores también tiene la finalidad de generar como lo señala Álvarez (2013) la territorialización del sujeto, es decir, crear sentimientos de afecto por el territorio nacido, pues como lo señala el autor durante el periodo del Estado docente el **suelo** era un pilar determinante para definir y delimitar la nación, por lo que al parecer estos libros de texto están encaminados a formar una territorialización de los sujetos, y con ello un apego al suelo basados en la idea de que el nacer en el suelo determinado hace que las personas pertenezcan a una nación, en este caso la nación colombiana.

Por otra parte, estos valores también tienen como finalidad generar nociones de jerarquización, pues, así como se asegura que estos actores históricos representan los valores nacionales, han dejado un legado político del cual un grupo determinado puede acceder, por consiguiente, los libros de texto en su narrativo no nombra ninguna figura campesina, negra o indígena como líderes o representantes destacados, estos están ausentes y en dado caso de que se nombren son estereotipados como subordinados a quienes las clases criollas blancas emanciparon, por lo tanto, son estas élites que por derecho otorgado a sí mismas son quienes por su origen son aptas para gobernar, y entendiéndose de esa manera quienes no pertenecen a esas élites están en el deber de respetar y rendir tributo a

los líderes gubernamentales. Por lo que la idea de nación que se presenta en los libros está orientada a fomentar nociones jerárquicas, en donde solo unos pueden gobernar y otros están destinados a ser regidos por tales gobernantes.

3. Con base en lo anterior, el **tercer elemento** contiene los primeros factores mencionados conformando así el tercer punto, en este las nociones de uni-dimensionalidad develan como en la narrativa histórica de los libros de texto silencio a múltiples actores históricos, ya que como se muestra en el apartado que analiza las nociones mono-causalidad y uni-dimensionalidad, los indígenas, negros y otros grupos minoritarios han sido relegados al silencio y la ausencia, por lo que actores históricos que de una u otra manera consintieron procesos de emancipación contra el mandato español como lo fue el cimarrón Benkos Biohó y la comunera Manuela Beltrán, no son mencionados en los libros de texto.

Por lo que el silencio de los distintos actores a su vez desconoce la realidad múltiple que ha acompañado los hechos históricos y que permitieron la conformación de la nación colombiana, reduciéndola a unos grupos determinados. Aun cuando los libros seleccionados para la investigación fueron editados entre los años de 1994 al 2004, y estaba en rigor la actual constitución de 1991 que estipula a Colombia como pluricultural y multiétnica, estos libros no reconocen en ninguna manera la riqueza diversa de Colombia, y el cómo esta afecta e intervine no solo en el proceso de independencia sino también en la conformación de la nación colombiana.

En definitiva, estos libros de texto contienen una idea de nación sesgada que desconoce la realidad múltiple de los colombianos, mientras que sus contenidos se encaminan por establecer una idea de nación con base a sentires patrios e imaginarios estereotipados, con valores enfocados a la heroización de los hombres blancos. Partiendo de lo anterior, se puede inferir que, pese a que, la actual constitución se defina como pluricultural y multiétnica, en la realidad escolar los materiales educativos contienen una mirada unilateral que desconoce por completo la diversidad y que de una u otra forma esta concepción sesgada se sigue replicando en la enseñanza escolar.

4.5 Criterios evaluativos y curriculares

Entre otros factores encontrados en los libros de texto están los criterios curriculares y evaluativos que se tuvieron en cuenta a la hora de su elaboración. Es relevante presentar estos criterios pues debido a estos se basó el contenido general de los libros de texto y como se ha mencionado anteriormente no existen diferencias abismales con respecto a su narrativa histórica y, por el contrario, se encontraron varias similitudes las cuales quizás existen porque al elaborarse se tuvieron los mismos énfasis curriculares. Para presentar mejor los criterios evaluativos y el énfasis curricular, se elaboró los siguientes cuadros:

Tabla 5

Cuadro comparativo I

Ciencias sociales integradas (editores educar 2004)		Aldea (Voluntad 2001)	
Propuesta curricular	Elementos evaluativos	Propuesta curricular	Elementos evaluativos
Competencias reflexivas →	Conceptualización de la categoría independencia	Competencias	Establecer línea de tiempo y orden cronológico del periodo colonial e independista Explicar relaciones sociales y económicas que permitieron el proceso de independencia Proponer alternativas para la solución de conflictos
	Actividades propuestas	Interpretativas →	
	Preguntas para realizar en clase	Argumentativas →	
		propositivas →	Actividades propuestas
			Preguntas para realizar en clase

Fuente propia.

Tabla 6

Cuadro comparativo II

Identities (Norma 2004)		Milenio (Norma 2000)	
Propuesta curricular	Elementos evaluativos	Propuesta curricular	Elementos evaluativos

Lineamientos y competencias:		Logros y competencias	
Evaluar →	Organizar a partir del uso de esquemas las ideas que permitieron el proceso de independencia.	Explicar →	las distintas causas y efectos que tuvo el proceso independentista
Reconocer →	La importancia de los distintos actores históricos en el proceso independentista	Interpretar →	los logros y dificultades en la consolidación de la Gran Colombia
Analizar →	Los distintos intereses en los que se basó la lucha de independencia		
	Actividades propuestas		Actividades propuestas
	Preguntas realizar en clase		Preguntas para realizar en clase

Fuente propia

Como lo muestra los anteriores cuadros comparativos los criterios curriculares en los que se basó la elaboración de los libros fue por competencias y los elementos evolutivos logros u objetivos, no obstante, como muestra los cuadros no hay consistencia entre los elementos curriculares y los evaluativos pues pareciera que no existe una conexión coherente entre estos. Por otro lado, tal como muestran las ilustraciones las actividades están restringidas exclusivamente preguntas y no se propone ningún otro tipo de actividades a realizar.

Con relación a las actividades, las preguntas sugeridas por los libros de texto se centran en dos tipos de **pregunta literal e inferencial**, por lo que no se propone ninguna pregunta que tenga que ver con el **análisis de contexto** y, por lo tanto, que obligue a leer otro tipo de documento pues **no** se basan en proponer actividades de investigación, como lo señala Cassany (2001). Por consiguiente, las actividades a realizar tampoco se vinculan de manera consistente con los énfasis curriculares y evaluativos, para ilustrar mejor estas inconsistencias, a continuación, las siguientes imágenes:

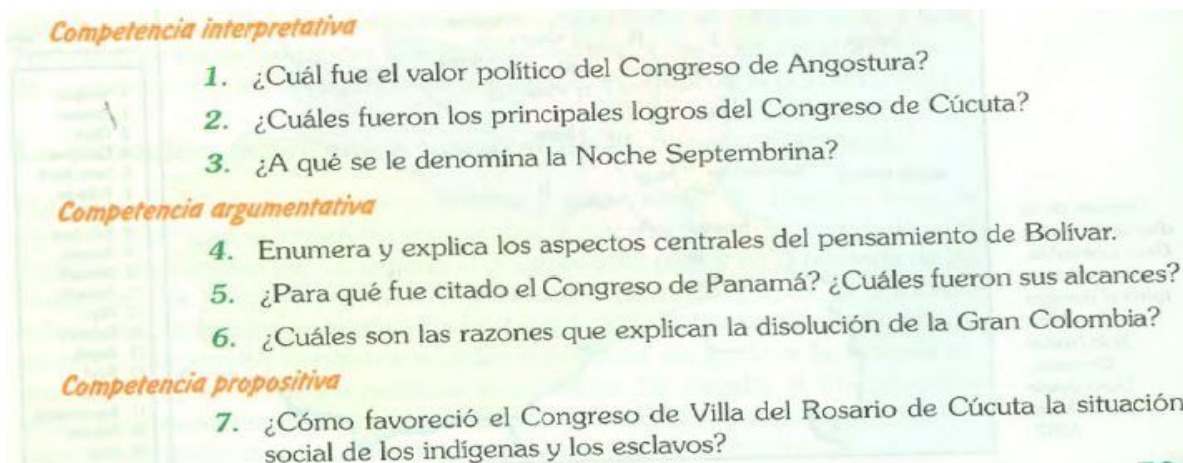


Ilustración 11. Imagen de libro de texto

Fuente: libro de texto "Aldea"

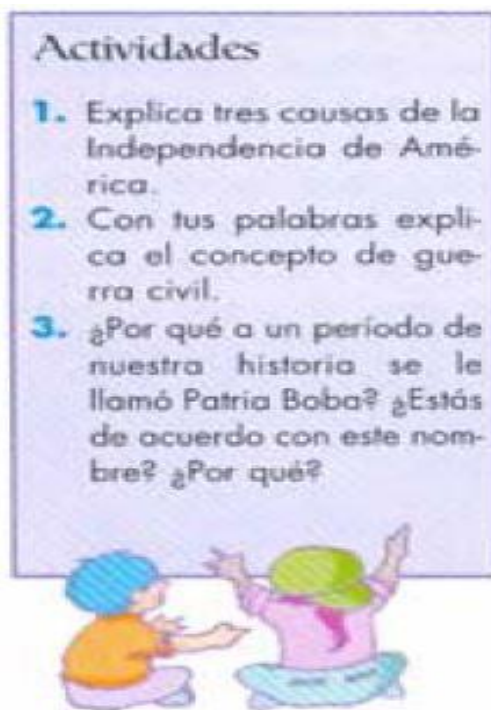


Ilustración 12. Imagen de libro de texto

Fuente: libro de texto "Milenio"

Como lo muestran las ilustraciones anteriores, nótese, que las preguntas hechas como se detalla en Aldea están elaboradas por los énfasis curriculares, sin embargo, entre el énfasis y las preguntas no hay correlación alguna, por otro lado, Milenio solo coloca las preguntas de manera deliberada y estas son literales, pues están de manera visible en la narrativa

histórica de los textos. Por consiguiente, la relación establecida entre el énfasis curricular y evaluativo son inconsistentes.

Con relación a la narrativa histórica de los textos como se muestra en el apartado que estudia la relación mono-causal y unidimensional, esta es lineal y simplista, por lo tanto, al ponerla en consideración con el énfasis curricular y los propósitos a evaluar son incoherentes, ya que al establecer relaciones metacognitivas como reflexionar, analizar, interpretar entre otras, lo pertinente sería que las narrativas históricas se enriquecieran con distintos datos que a porten elementos argumentativos y críticos, no obstante, la tipología textual de los libros es simplemente informativa por lo que a la hora de proponer los criterios evaluativos en consideración con la tipología textual estos no concuerdan.

Finalmente, se puede deducir que los criterios evaluativos y curriculares tomados en cuenta a la hora de elaborar los textos, carecen de coherencia ya que estos no se logran articular de manera consistente. Las actividades son reducidas a preguntas y no se propone ningún otro tipo de actividad que fomente la investigación y el pensamiento crítico. Por lo que, se puede deducir que el criterio más relevante tenido en cuenta a la hora de elaborar los libros fueron su circulación o consumo y no su contenido en concreto.

Consideraciones Finales:

En definitiva, como se ha señalado en los capítulos III, IV las nociones de nación que se han afianzado a lo largo de la historia colombiana han estado atravesadas por una compleja relación entre las **distintas comunidades** que conforman a Colombia. Relaciones que en más de una ocasión ha sido establecida desde la dominación y el silencio. Sin embargo, pese a estas relaciones demagógicas que se han consolidado, ha sido posible en medio de tantas contradicciones establecer a Colombia como una nación, en Palabras de Bushnell (1996) Colombia es una nación a pesar de sí misma. Es decir que, pese a las diferencias culturales y las contradicciones en las formas de gobernar, ha sido posible construir una coalición encaminada al afianzamiento nacional.

Sin olvidar que para poder consolidar la actual nación colombiana ha sido la escuela y el Estado en su complicidad protagonistas para tal labor, pues como se ha confirmado la escuela ha afianzado la identidad nacional haciendo uso de los dispositivos educativos como lo son los libros de texto a partir de la intervención del Estado, el cual ha regulado la idea de nación que se educa en la escuela. Por consiguiente, el Estado ha mediado en la elaboración de los contenidos y los tratos educativos que los maestros debían dar a estos libros, propiciando de este modo al libro de texto un dispositivo idóneo en el afianzamiento nacional.

Sin dejar de lado la pluriculturalidad y multiétnicidad de Colombia se puede inferir que, con toda su diversidad las comunidades han logrado comprenderse como semejantes que comparten una historia y un porvenir, es decir, como una nación. Y a pesar de la anterior afirmación es pertinente aclarar que no por ello los dispositivos educativos especialmente los libros de texto reconozcan esta diversidad, y la compleja relación que se ha tejido entre las distintas comunidades, en la construcción de la nación colombiana.

Es posible que los libros de texto desconozcan esta realidad múltiple por que responde a intereses de ciertas élites gubernamentales, y no porque sea algo coincidencia pues como lo señala Coppin (2001) los libros de texto son dispositivos ideológicos y responden a los intereses del Estado. Por otro lado, es importante no desconocer las relaciones comerciales que los libros de texto tienen pues, así como son dispositivos también son materiales de consumo escolar, y por ende se ven afectados por dinámicas económicas. Son estas

dinámicas las que han marcado su producción y han mantenido los contenidos de estos dispositivos intactos por largo tiempo, generando la misma información en sus textos, y en consecuencia la repetición el mismo contenido educativo en el escenario escolar.

Por consiguiente, estos libros no solo se ven afectados por la intervención del Estado sino también por su consumo en la escuela, relegándolos a mantener en sus narrativas históricas los estereotipos culturales de hace años atrás. Sin duda alguna, es posible que existan editoriales o maestros interesados en cambiar la narrativa histórica existente en estos libros, pero son prácticamente desconocidas y no han tenido el suficiente reconocimiento en el escenario educativo colombiano.

Otra consideración, es la idea de nación que subyace en los libros texto analizados, y como se ha mencionado esta idea de nación sesgada contiene nociones estereotípicas. Por un lado, silencian las voces de las comunidades negras e indígenas en su participación en la consolidación de la nación colombiana y, por otro lado, al silenciar estas voces desconociendo la realidad diversa en la que se enmarca la nación en Colombia. Lo oportuno sería que se mencionara la diversidad cultural y sus efectos en la historia Colombia para con ello poder transformar dicha mirada.

Es así como los libros de texto en su narrativa histórica se fundamenten en nociones unidimensionales y mono-causales como ya se ha dicho. Con ello también ha seleccionado unos valores en los cuales se pensó la formación cívica, valores morales que son adjudicados a los hombres blancos, quienes a lo largo de la narrativa histórica son mencionados a manera honorífica, y en ningún momento se propone una mirada crítica respecto a estos personajes, pues al igual que cualquier actor histórico está atravesado por intereses personales e intencionalidades particulares. Sería mucho más enriquecedor si los libros en su tipología textual presentaran una mirada crítica que contrastara la realidad diversa de la historia colombiana y mostrará los intereses e intenciones personales de cada comunidad durante el proceso de independencia, de esa manera se lograría visibilizar a todos los actores históricos que participaron en la consolidación de la nación y no simplificaría la información.

Por otro lado, respecto a los criterios evaluativos analizados en los libros de texto se puede deducir, que estos criterios carecen de coherencia, pues como sea señalado en el

capítulo IV, no existe consistencia entre los criterios curriculares y los elementos evaluativos. Ya que los criterios curriculares plantean unas dinámicas y los elementos evaluativos otras, esta contradicción se ve reflejada en las actividades, las cuales son preguntas y no proponen otras actividades oportunas para el aprendizaje.

Además las actividades propuestas y la narrativa histórica también refleja una brecha entre los lineamientos curriculares propuestos por la ley general de educación ley 115, ya que los lineamientos se fundamentan en conceptualizar las categorías tiempo y espacio a la vez las relaciones existentes entre estas, para ello los libros de texto tendría que abarcar análisis arduos y extensos ya que esta relación es compleja, y la narrativa histórica de los libros es simplista no logra ahondar de manera oportuna tales categorías, sin dejar que no conecta la relación entre un acontecimiento histórico y el espacio físico en el que ocurrieron.

Finalmente, si los libros de texto cambiaran su cuerpo textual y organizara actividades en congruencia con la información narrativa, posiblemente resultaría más coherente los criterios evaluativos propuestos, sin embargo, la mayoría de actividades propuestas en los libros de texto suelen no ser consistentes en ninguna manera con los criterios planteados, se podría pensar que al proponer más actividades y no solo preguntar se enriquecería mucho más los criterios a evaluar, no obstante, el llenar de actividades a los libros no siempre es pertinente pues en definitiva lo más impórtate de los libros de texto se encuentra en su contenido, es decir, en su narrativa histórica ya que en esta se establecen los estereotipos culturales en los que se piensa la identidad.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Gallego. (Agosto del 2001). *Del estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?* No. 26, Vol.26, p.35-58.
- Álvarez Gallego. (2010). *Formación de Nación y Educación*. Bogotá: Siglo del hombre editores
- Álvarez Gallego. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá- Colombia: Editorial Jotamar.
- Anderson Benedict. (1991). *Comunidades Imaginadas, Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.
- Bushnell David. (1996). *Colombia una Nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Calveiro. (2006). *Los usos Políticos de la Memoria*. 08. 11. 2016, de Investigadores de Benemérita U. de Puebla Sitio web:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf>.
- Cañón, Molina y Valencia. (2008). *Educación cívica y civilidad: Una tensión más allá de los términos*. Pedagogía y saberes, N.28, p. 81-90.
- Carrera, Ríos. (2005). *La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educativa*. *Enfoques Educativos*, Volumen.7, p.51-66.
- Choppin Alain. (2001). *Pasado y presente de los manuales escolares*. Educación y Pedagogía, Vol. XIII, No. 29-30, p. 209-229.
- Escolano Benito. (2009). *El manual escolar y la cultura profesional de los docentes*. *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 14, p.169-180.
- Jaramillo, Quiroz Posada. (2009). *Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?* 9.09.2017, de Universidad de Barcelona Sitio web:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628011>
- Herrera Martha Cecilia. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Biblioteca upn
- Ibagón Martín. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de los negros en la enseñanza histórica de Colombia 1991-2013*. 03.08.2017,

de Pontificia Universidad Javeriana Sitio web:

https://issuu.com/mercadeoepuj/docs/entre_ausencias_y_presencias_ausent

Ibagón Martín. (10. 10. 2001). *Los Textos Escolares y la Enseñanza de la Historia: Elementos Teóricos para entender su Relación*. 02.11.2016, de Academia. edu Sitio web:

http://www.academia.edu/11915936/LOS_TEXTOS_ESCOLARES_Y_LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LA_HISTORIA.

Jelin Elizabeth. (2002) *¿Qué hablamos cuando hablamos de memorias?, Las luchas políticas por la memoria. En Los trabajos de la memoria* (p. 17-39). España: editores siglo veintiuno S.A.

Laguado Duca. (11.04.2002). *La Formación del Estado y la Nación en Colombia*. Memoria y Sociedad, Volumen 6, p 101-116.

Madrigal Garzón. (31.7.2012). *La formación del Estado-nación en Colombia durante el siglo XIX: el Trazado Histórico-Social de la Institución del Orden Político. Perspectivas Internacionales*. Ciencia política y relaciones internacionales. Volumen 7, p. 219-235.

Tenti Fanfani. (1999.). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes.