

# LA VIOLENCIA CONTADA A LOS ESCOLARES. CONFLICTO SOCIAL Y MEMORIA EN LOS MANUALES EDUCATIVOS DEL SIGLO XX\*

**María Isabel Cristina González M.\*\***

## **RESUMEN**

El artículo postula la existencia, desde aproximadamente mediados de siglo xx hasta ahora, de tres generaciones de textos escolares conforme a la manera como es abordado en estos el período histórico conocido como La Violencia. Además, examina los manuales escolares y sus narrativas en relación con las coyunturas políticas y las características de la industria editorial como determinantes en la forma como es ocultada, minimizada, problematizada o negada la confrontación de mediados de siglo. Al mismo tiempo, se pregunta por la incidencia de la forma como es representada La Violencia en los libros de texto en la formación política de los escolares y en general, en términos de cultura política.

*Palabras clave:* Manuales escolares, La Violencia en Colombia, negación del conflicto, políticas educativas, cultura política.

## **VIOLENCE NARRATED TO SCHOOL STUDENTS. SOCIAL CONFLICTS AND MEMORY IN THE EDUCATION MANUALS OF THE TWENTIETH CENTURY**

## **SUMMARY**

[32]

The article posits the existence, from about mid-twentieth century to now, than three generations of textbooks that address the historical period known as “La Violencia” in Colombia. It also examines textbooks and narratives relating to the political situation and characteristics determinants of the publishing industry, in the way it is hidden, minimized, or denied the confrontation violent of the midcentury. At the same time, this article questions the manner in which “La Violencia” is portrayed in textbooks of political formation and in terms of political culture.

*Keywords:* School books, Violence in Colombia, denial of conflict, educational policies, political culture.

Fecha de Recepción: 12/03/2013

Fecha de Aprobación: 23/05/2013

---

Este artículo es producto de la investigación “Desde la Escuela: construcción de memorias sobre la violencia 1948 – 2008”, financiada por Colciencias - IEPRI, y orientada hacia la comprensión de la enseñanza de la historia y los contenidos de violencia para el período 1950 -2008, cuyas secciones se refieren respectivamente a: 1) La evolución de planes de estudio y currículos escolares; 2) La violencia contada a los escolares; y 3) La educación, entre víctima y victimaria. La selección de los libros de texto escolar que se analizan a continuación responde al cruce de los virajes registrados en los lineamientos curriculares del área de historia o de sociales entre 1950 y 2008, y una base de datos construida en el marco de esta investigación, en la cual se recogieron los títulos disponibles en las bibliotecas Luis Ángel Arango, Nacional, del Gimnasio Moderno y la Academia Colombiana de Historia (ACH).

\*\*Socióloga, Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia,

Email: geonzalezeta@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Las representaciones de la historia nacional recreadas por los manuales escolares de ciencias sociales, que son el objeto de este artículo, seleccionan, organizan y transforman en memoria hechos y personajes del pasado; conceden relevancia a unos fenómenos y procesos por encima de otros, y como contrapartida construyen olvidos y exclusiones. Por ello los lineamientos curriculares y los libros de texto escolares pueden ser inscritos dentro de lo que en el repertorio contemporáneo sobre el conflicto se denomina “políticas de la memoria”, esto es la resignificación del pasado emprendida estratégicamente por actores sociales, políticos y culturales en función de las necesidades del orden social y político presente, al igual que de unas apuestas de futuro.

Dada su enorme significación política, la reconstrucción de la historia ha sido una tarea emprendida o vigilada, tanto por regímenes autoritarios como democráticos, y cobra especial relevancia en períodos de transformación o transición política. Las narrativas sobre el pasado se constituyen en un recurso de control y un objeto de disputa ligados a la construcción del orden social y político. Dicho en palabras del analista Marc Ferro “controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones” (Ferro, 1990:9).

La historia nacional en el escenario escolar ha sido pensada desde la institucionalidad estatal como un soporte social en la construcción o fortalecimiento de la identidad nacional. En su forma más tradicional, esta historia se caracteriza por su valoración positiva del devenir social y político, y por ello, se construye a partir de imágenes que contribuyan a resaltar casi que exclusivamente las dimensiones progresistas.

Las narrativas históricas de los libros de texto escolar transmiten de hecho lecturas políticas y modelos culturales y de ciudadanía específicos, con enormes impactos dados los crecientes avances de la escolaridad en el campo y la ciudad, y por ende se convierten en referentes de construcción de un futuro más o menos compartido.

[33]

Ahora bien, en un caso como el colombiano en el cual el conflicto armado y la violencia constituyen fenómenos de larga data y enorme visibilidad, ¿es posible hacer compatible la historia de la unidad y de la civilidad con la historia de la violencia, cuando precisamente esta controvierte o es la ruptura de esa comunidad imaginada nacional que se promueve en la escuela? ¿Cómo es representada entonces la dinámica de violencia, sus actores y motivaciones?

Con base en el tipo de abordaje del conflicto social y la violencia entre 1950 y 2010 se han podido establecer tres generaciones narrativas que se corresponden a su vez con transformaciones en las ofertas editoriales en materia educativa a lo largo del siglo XX: patriótica, problematizada y ligera. Cada una de estas afronta con diferente profundidad y sentido el conflicto social y la violencia a nivel nacional y dimensiona sus magnitudes, motivos, actores e impactos.

## LA “HISTORIA PATRIÓTICA” O DE PRIMERA GENERACIÓN

“Servir a la verdad y hacer patria”, como se anota en la introducción del Manual de Hermano Justo Ramón, es el lema que plasma el espíritu desde el cual fueron construidos y presentados, los textos de historia nacional que se inscriben en esta generación<sup>1</sup>. En general estos manuales de

<sup>1</sup> Se trata de cinco manuales sobre la historia del país: 1) “Historia de Colombia” de Jesús María Henao y Germán Arrubla (primera edición en 1911 por Editorial Voluntad y Tipografía Salesiana, actualizada en cada cuatrienio presidencial, hasta 1970); 2) “Historia de Colombia. Independencia y República” del Hermano Justo Ramón, miembro de la comunidad Lasallista, publicado por primera vez en 1949 y actualizado hasta 1964 (Editorial Stella); 3) “Historia de Colombia” de Rafael María Granados S.J. publicado desde 1949 y hasta 1973 por la Editorial Bedout, e Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo; 4) “Historia de Colombia para la enseñanza secundaria” de Manuel José Forero, actualizado hasta 1963, editado por Voluntad.

enseñanza que circularon entre 1950 y aproximadamente mediados de los 70, se rigieron por una normatividad curricular muy estable en la cual la historia de Colombia, abordada desde una perspectiva patriótica, fue fortalecida en las escuelas. Esta historia que dominó el panorama educativo en el nivel de bachillerato o secundaria hasta casi los años ochenta, al afirmarse como un saber cierto y acabado, cerraba, especialmente en el nivel escolar, el camino al cuestionamiento de esas narrativas y memorias políticas; y en este sentido, aunque ya no seguía la estructura de catecismo de pregunta y respuesta cerrada, en la práctica tenía la misma significación.

De manera particular bajo los designios educativos de los gobiernos conservadores, los manuales escolares fueron objeto de control político o ideológico por parte de la Academia Colombiana de Historia (ACH), la cual según las disposiciones oficiales debía supervisar que los libros escolares protegieran y difundieran un pasado heroico, casi mítico, y con ello evitar la irrupción de ideas subversivas o la penetración del comunismo. Este control se implementó luego de los acontecimientos violentos del 9 de abril de 1948 relativos al asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, los cuales fueron asociados por los conservadores a las reformas educativas liberales de los 1930, que en su decir estaban imbuidas por ideologías foráneas comunistas o eran tachadas como “inmorales” y atentatorias del orden social. En este contexto, la obligatoriedad e intensificación de la cátedra de Historia patria, medida tomada en 1948 (Decreto 2388), fue establecida en función de la restauración del orden.

La normatividad difundida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es explícita sobre el tipo de control ejercido: “en cuestiones que atañen a la índole, formación y desarrollo de la nacionalidad, a sus hombres, ideas y sistemas que han jugado papel preponderante, si los textos no interpretan cabalmente todo eso, si parten de bases inexactas, si desvirtúan notoriamente los hechos y la interpretación obvia y patriótica de las mismas, o tienden a modelar el alma colectiva en tipos sociales o políticos contrarios a las tradiciones del pasado glorioso, es claro que la libertad de enseñar la historia tiene que encontrar la valla de la supervigilancia del Estado, ya que evidentemente no sólo faltaría al fin social sino que lo destruiría sin remedio” (MEN: 1949).

Esta coyuntura se refleja en la oferta de libros, en la existencia de un pequeño número de títulos y editoriales para el área de historia de Colombia, y en el difícil acceso de los escolares a otras fuentes de información y conocimiento, lo que confería mayor relevancia al manual como referente de conocimientos. En un período que se caracteriza por una estrecha o muy fluida relación entre *gobierno conservador – Iglesia – y campo académico* la producción de textos escolares estuvo circunscrita entonces a un campo intelectual específico, afín al gobierno nacional conservador. Una sola élite regulaba, editaba y escribía, pues los autores y las editoriales orientadas a la escuela eran pertenecientes a comunidades religiosas (Stella perteneciente a la comunidad de La Salle, Voluntad de influencia jesuita, Bruño de los hermanos cristianos), y junto a estos, los autores “civiles” en un gran número tenían una carrera política oficial (ministros, gobernadores, secretarios de gobierno etc.).

Resulta ilustrativo del sectarismo estigmatizante alcanzado por los manuales de enseñanza, la denuncia publicada en una nota del periódico *El Tiempo* de septiembre 21 de 1958 titulada “Los textos de buena y mala educación”, sobre el libro de circulación escolar la *Historia de la Iglesia*. En este se define al liberalismo como “un sistema político que consiste en excluir del gobierno civil de los pueblos toda influencia religiosa, especialmente la de la religión católica. Su fórmula es la Iglesia libre en el Estado libre (...) o más exactamente como lo demuestran los hechos, Opresión de la Iglesia por el Estado. El liberalismo es la máquina de guerra que sirve para excluir a Dios de

[34]

todas partes; de la administración pública y de los tribunales, de la enseñanza y la educación de la juventud.” De similar manera dentro de una cartilla que aún conserva la forma de catecismo de autoría de la Doctrina Social Católica (editada por Norma) en 1963 pueden leerse afirmaciones como los comunistas “fomentan el odio y esclavizan al pueblo”, y “los gobiernos laicos (están) pre-dispuestos contra los derechos de la familia y de la Iglesia”.

Ahora bien, la ausencia de manuales de contrapartida, que contengan la orientación liberal, no responde en principio a una censura política. De hecho, junto a una historia conservadora que es la dominante en estos libros de texto, hay una historia liberal que emergió casi de manera simultánea, pero tuvo otros escenarios de circulación (Indalecio Liévano Aguirre es tal vez el autor más prominente de esta corriente).

La ausencia de autores liberales en la escuela debe observarse sobre el trasfondo de tres elementos: primero, había muy pocos liberales entre los miembros de la Academia Colombiana de Historia (ACH); segundo, las editoriales escolares existentes eran de clara orientación conservadoras al ser en su mayoría eclesiásticas; y tercero, la educación privada, mercado de la industria editorial escolar, era en un elevado porcentaje propiedad del sector eclesiástico, y por lo tanto no estimulaba el impulso de otras orientaciones que pudieran amenazar ese monopolio. No había incentivo ni institucional ni mercantil para visiones que se salieran del dogma eclesiástico o conservador.

El ordenamiento de la historia de Colombia predominante en los libros que circularon en este período es cronológico y acorde con los períodos presidenciales, dentro de los cuales se describen numerosos hechos agrupados algunas veces, como en caso de J. M. Henao y G. Arrubla, por temáticas muy generales como política, relaciones exteriores, política social, higiene, educación, entre otras, las cuales son desarrolladas con una mirada exclusivamente institucional, y con base en fuentes oficiales. Asimismo, conforme a la escuela romántica positivista de la historia en la que se inscriben, y a la función política por ellos reconocida de fortalecer el sentimiento patrio y las conductas cívicas, en estas narrativas históricas hay poco margen para contenidos relativos al conflicto social.

[35]

En general, en estos libros de texto, que por lo demás circularon con actualizaciones cronológicas hasta los 70, se silencian las expresiones de violencias tanto anteriores como posteriores al 9 de abril de 1948. Así entonces, los aproximadamente 200.000 muertos que se registraron en el marco del enfrentamiento entre los partidos liberal y conservador, junto a la centralidad en la cotidianidad política de esta confrontación, que es posible atestiguar en la prensa de la época, no encuentran cabida en la historia nacional que se reproduce en la escuela. Incluso en manuales de texto de amplia circulación como *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* escrito por Manuel José Forero, no solo la contienda no es registrada sino que son ignorados hechos determinantes como el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán.

La historia que se instala en la escuela de la mano de esta generación de autores, auspiciada desde las instancias oficiales, privilegia entonces el momento de la independencia y enfatiza en la historia de la civilidad romántica, teniendo como eje la continuidad de la institucionalidad democrática, y la heroización de las gestiones presidenciales, particularmente de las conservadoras. La representación del destino ascensional de Colombia que constituye el sustrato de estas narrativas se refuerza con la marginalidad de la violencia en el relato, su descontextualización y la identificación casi exclusiva con unos actores aislados.

Ante la inexistencia de un capítulo o apartado que englobe como tal lo que se conocería más adelante como La Violencia, el análisis en dichos textos de este período se circunscribió a la lectura

de los hechos políticos y de violencia reseñados para cada cuatrienio desde el gobierno Enrique Olaya Herrera, inicios de la República Liberal hasta los primeros años del Frente Nacional (FN). Esta delimitación, entre 1930 y 1962, resulta de los nodos o procesos de tipo conflictivo concatenados en los libros de texto seleccionados: la violencia en los santanderes durante el gobierno Olaya Herrera; las reformas de Alfonso López P, el 9 de abril de 1948, el ascenso y caída de Rojas.

De la mano de intelectuales partidistas cuando aparece, la violencia lo hace dentro de un discurso que la adscribe a un actor político delimitado, y bajo una óptica de marcado tinte moral. La desviación de los valores religiosos y patrióticos, endosada subrepticiamente a los liberales, y la penetración de ideas extranjeras, específicamente comunistas, operan como recursos para aliviar el sentimiento de fractura interna de la nación. La violencia en esta perspectiva, encuentra su causalidad entonces en el relajamiento de los valores, asociado a ideologías políticas concretas, mientras que se ignoran u omiten otro tipo de causalidades y responsabilidades, especialmente las que pudieran ser asociadas al partido conservador.

Los textos de esta primera generación narran el 9 de abril como parte de una conspiración o estrategia para la toma del poder, influenciada por el comunismo internacional y con un terreno fértil abonado por el liberalismo, aunque no mencionan a este último de forma abierta. Si bien no hay una referencia explícita en las narrativas de los autores eclesiásticos a la política educativa de Alfonso López P. (1934 -1938), esta configura según ellos uno de los factores explicativos de la denominada revolución del 9 de abril de 1948 y de la violencia posterior. El hermano Justo Ramón hace referencia a la “enseñanza materialista” promovida “lustros atrás”. Por su parte, R. Granados asevera que los hechos conocidos posteriormente como el Bogotazo fueron producto de la *labor de descristianización* de la escuela realizada en gran medida por “elementos extranjeros, maestros en el arte de borrar la idea de Dios”, en alusión a la participación en varias de las reformas educativas del 30 de españoles republicanos exiliados en nuestro país .

[36]

En el caso del hermano Justo Ramón, quien es tal vez el autor más evidentemente partidista, se señalan como antecedentes de la jornada del 9 de abril, todos ellos alusivos a la denominada República liberal, los siguientes: la enseñanza materialista con anuencia del Estado, “la impunidad (de los delitos de origen político especialmente)”, “la lucha política, mal clarificada de influencias comunistas” y los “varios lustros de acción demagógica”.

En general, para los autores de esta generación, el magnicidio de Gaitán parece ser sólo un chivo expiatorio o un pretexto en la estrategia concebida para la revolución o la toma del poder por parte de los izquierdistas (liberales y comunistas), tanto nacionales como extranjeros, en el marco de la Conferencia Panamericana que se pronunciaría contra el comunismo. Ese el verdadero sustrato de los acontecimientos. En efecto, se le resta importancia al perfil político y a la opción a la presidencia de la república del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, apenas enunciando de forma escueta su asesinato y con una caracterización mínima del personaje. En contraste, sale a relucir la figura heroizada del entonces presidente Mariano Ospina P., convertido en modelo de conducta patriótica durante los hechos del 9 de abril.

Los manuales de la época reproducen así la versión del oficialismo conservador con base en las declaraciones del propio presidente M. Ospina, ministros del despacho, o figuras claramente partidistas, como José María Nieto Rojas (político conservador autor del libro *La Batalla contra el comunismo*) que son citados como fuentes históricas de alta credibilidad.

La destrucción, el desorden, “la turba”, los pormenores de la violencia son convertidos en los manuales en sello distintivo o rasgo dominante de los sucesos del 9 de abril. De este modo, al

movilizar el recuerdo de la violencia como leitmotiv termina por taparse o relegarse el magnicidio, su significación social y política, al igual que sus antecedentes y motivaciones.

El conflicto y las expresiones de violencia anteriores al 9 de abril se silencian, como en el texto de R. Granados, o hay una atribución única de responsabilidades a los “otros”, es decir a los liberales en la situación vivida por el país. En suma, ninguno de los libros escolares de la época da cabida a las denuncias liberales que no sólo antes sino también después del asesinato de Gaitán tuvieron lugar y que alegaban la “falta de garantías” y la “persecución oficial o persecución sistemática”, denuncias que estuvieron detrás de la Marcha del Silencio y luego de la dimisión ministerial, y el retiro liberal de las elecciones. Las imágenes que se difunden entre los escolares son exclusivamente las del partido de gobierno, que denigra de los opositores liberales, mientras exalta a los copartidarios, de quienes se valoran sus acciones como heroicas o virtuosas.

En la exposición del período de Laureano Gómez (1950 – 1951) los autores revisados de esta primera generación hacen escasas referencias a su gestión política, mientras que se concentran en los que son presentados como logros en materia económica o en el campo de las obras públicas. Hay entonces un ocultamiento en las narrativas de la relevancia de violencia, la cual, como se sabe, llegó a su nivel más álgido en esa administración. Incluso al margen de cualquier referencia al conflicto violento, su período es exaltado por los avances en materia de justicia y paz. Así Rafael María Granados, además de utilizar de manera constante adjetivos heroicos para la descripción de Laureano Gómez, se enfoca en el restablecimiento de la paz como una orientación presidencial frente a una problemática de violencia o conflicto, que apenas nombra.

Por su parte, el hermano Justo Ramón atribuye de manera claramente infundada, el origen de la amnistía a los guerrilleros a L. Gomez/R. Urdaneta (1951 – 1953), en un intento por mostrar el carácter pacífico de un gobierno que precisamente en la literatura histórica suele ser identificado, por el contrario, por su política represiva o violenta y eminentemente excluyente.

[37]

La violencia que se reseña de manera muy marginal por parte de R. Granados y el hermano Justo Ramón es circunscrita a acciones unilaterales de quienes denominan bandoleros. Estos, se desprende de los relatos, no tienen otro origen ni otro fin que la destrucción misma. Es entonces una violencia incausada, en la que no tiene relevancia alguna el escenario social ni el contexto nacional. La violencia es evidencia del deterioro moral, y el bandolerismo, su protagonista, actúa “deseoso de consumar la ruina de la Patria” (R. Granados). La complejidad de la violencia, tanto por sus dimensiones, como por la multiplicidad de actores y motivaciones es, por decir lo menos, omitida en estas narrativas.

Los autores de esta época le restan a la violencia de mediados de siglo el carácter político, especialmente durante el gobierno de Laureano Gómez. Desconocen ellos en sus narrativas la existencia de guerrillas liberales, o cuando describen sus acciones o sus miembros los aproximan a otro tipo de actores de finales de La Violencia. De este tratamiento es ilustrativa la referencia a los Llanos Orientales, referente geográfico simbólico de la resistencia liberal o de las guerrillas liberales, como territorio de bandoleros, o foco de la inseguridad, ignorando no sólo su origen en la persecución conservadora, sino también el carácter reivindicativo político-social que los grupos armados de dicha región van adquiriendo. En esta misma línea el gobierno laureanista es representado de manera pasiva, como simple “controlador”, o incluso como víctima, omitiendo su papel protagónico en la violencia y su política autoritaria en el período.

Lo sorprendente es que éstas narrativas de carácter sectario o partidista funcionaron a modo de relato histórico “compartido” al difundirse en la institución escolar como un saber incuestionable. Bajo esos parámetros impartieron durante al menos dos décadas la enseñanza de la historia. Ante esto cabe preguntarse: Cual es el impacto que una visión de estas, satanizante y estigmatizante del adversario, puede tener en la formación de la cultura política, en el modo de valorar y tramitar el disenso? Como manejar entonces la disociación entre una experiencia cotidiana de la violencia por parte de los escolares y sus familias, con la negación u ocultamiento de esa violencia en los manuales y en los recintos escolares? Incide dicho ocultamiento en la rutinización o naturalización de la violencia? Como contribuye esa mirada esquizofrénica a una representación de la violencia como algo fuera de la comunidad , o a una simple lectura moral de la política y la violencia en detrimento de su comprensión como fenómeno de probada raigambre social?

### LA “HISTORIA PROBLEMÁTICA” O DE SEGUNDA GENERACIÓN

Hacia finales de los setenta es posible rastrear una importante transformación en la historia de Colombia enseñada a los escolares. Anclada hasta entonces en un discurso de civilidad y urbanidad, y de obediencia y moralidad, la educación y particularmente la historia en el nivel escolar, es puesta ahora al servicio de la comprensión de la realidad nacional y sus dinámicas en el marco del plan de desarrollo (1974 -1978) del gobierno de Alfonso López Michelsen (López M, sf). Asimismo el *respeto por la vida y los derechos humanos* se plantea como el primero de los fines adjudicados al sistema educativo y como un elemento sustantivo en el desarrollo individual y de la sociedad. En esta dirección, las ciencias sociales en el nivel escolar se ven avocadas a desplazar a la historia romántica que hasta entonces había imperado y a instaurar en su lugar una historia que tiene por punto de partida el reconocimiento de los múltiples conflictos existentes en el país.<sup>2</sup>

[38]

Esta transformación concurre con el progresivo relajamiento del control político ideológico sobre el currículo, particularmente en lo concerniente a la asignatura de estudio de Colombia y los manuales de enseñanza.

Son varios los factores que inciden en este viraje de la enseñanza: 1) durante la coalición bipartidista del Frente Nacional (FN), la legislación en materia de planes educativos cambió su foco de interés de la formación humanística, en la que tenía un importante lugar la historia patria, a una formación más vocacional y profesional, acorde con la *unificadora* retórica del desarrollo que se impuso como discurso central. 2) Con la ampliación del mercado educativo, público y privado, por transformaciones demográficas a lo largo de los setenta especialmente, se abrieron camino nuevas editoriales, y la Iglesia Católica, perdió en consecuencia la hegemonía en la edición y producción de textos escolares. 3) La especialización de funcionarios del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los temas de currículo hizo que la ACH, representante y supervisora de la historia patriótica oficial, viera disminuida la preminencia con la que había contado hasta el momento, declive en el que incidió igualmente la ampliación del espectro de profesionales de las ciencias sociales.

<sup>2</sup> Para analizar este período los títulos seleccionados con base en el debate historiográfico, pero también utilizando el criterio editorial, fueron: 1) “Historia Socioeconómica de Colombia” de Carlos Alberto Mora y Margarita Peña, Editorial Norma, 1985 2) “Historia de Colombia”, Serie Pasado y Presente de Silvia Duzán y Salomón Kalmanovitz, Editorial Oveja Negra, Sin registro de año, aproximadamente 1986. 3) “Conozcamos Nuestra Historia”, 9 grado, de Alberto Hurtado Ramírez y Jorge Rojas Quintero, Editorial Pime, 1984, y 4) “El Hombre y su Huella”, Equipo editorial, Editorial Voluntad. Este último aunque data de unos años atrás fue incluido en nuestra muestra al ser referido por varios docentes, y también porque permite observar las transiciones entre la primera y la segunda generación.

Ciertamente, en contraste con los intelectuales partidistas del período anterior, hacia los años sesenta se inició un proceso de distanciamiento y finalmente de ruptura entre el Estado y una nueva clase de intelectualidad que va configurando un campo cultural autónomo del Estado (Sánchez: 1999 a). Precisamente en ese contexto, el tema de La Violencia, y particularmente el libro *La Violencia en Colombia*, escrito por Orlando Fals Borda, Germán Guzmán y Eduardo Umaña y publicado en 1962, es considerado como un parteaguas de la historia contemporánea de las ciencias Sociales (Sánchez: 1999 b). Sin embargo, es preciso tener en cuenta que estas transformaciones tardarían su entrada al ámbito escolar. La escuela finalmente estaba sujeta en su ordenamiento a las políticas ministeriales en materia educativa, que se mantenían dentro de la fórmula frente nacionalista, en la cual aunque precario en ocasiones, se había construido un consenso sobre temas álgidos como las responsabilidades de La Violencia, achacadas al comunismo, o a la dictadura, o diluidas entre las bases de ambas colectividades políticas. El énfasis patriótico, el ocultamiento de la violencia y una lectura en términos morales de los hechos políticos característicos de los manuales de primera generación eran, por decir lo menos, funcionales al Frente Nacional (FN).

En el escenario que empieza a configurarse a partir de las nuevas directrices educativas del 78 (Decreto 1419) las discrepancias entre los intelectuales partidistas de la Academia y una nueva intelectualidad se tradujeron en un álgido debate sobre la Historia de Colombia y los manuales con los que se estaba impartiendo la asignatura en las escuelas. En 1985 aun la Academia Colombiana de Historia mantiene la noción de historia con la que fue fundada (1902). En su perspectiva se trata de un recuento de “hechos, acontecimientos y personajes que han forjado la historia nacional”, y se traza como objetivo el mantenimiento de “la fisonomía de un pueblo, libre, culto y democrático”. En este sentido sigue patrones identitarios patrióticos que delimitan la manera de abordar la realidad social, brindándole un lugar protagónico a la historia institucional y heroica.

Por su parte, Salomón Kalmanovitz, uno de los exponentes de la corriente conocida como la Nueva Historia, y coautor con Silvia Duzán de uno de los manuales que mayor controversia generó (*Historia de Colombia 9*, de la Serie Pasado y Presente de Ed. El Cid), describe la función que en esta nueva perspectiva ha de cumplir la enseñanza de esta materia así: “El interés fundamental está centrado en entender también los problemas del presente –el insuficiente desarrollo económico, la débil soberanía nacional, las imperfecciones de nuestra democracia, las recurrentes fases de violencia y política– y las raíces que ellos tienen en la historia”. (Suárez H, s.f.)

[39]

La Nueva Historia no solamente abre el paso a la problematización de la dinámica política y económica, sino que relega los períodos y las figuras emblemáticas tradicionalmente asociadas a la identidad patriótica. Esta nueva versión de la historia nacional es vista por Academia Colombia de la Historia como atentatoria contra las enseñanzas morales y cívicas sobre las que debería cimentarse el conocimiento histórico en el nivel escolar, y por consiguiente como terreno propicio para la implantación de visiones y conductas subversivas. Esto le lleva a afirmar en relación con el debate educativo que “el éxito logrado por la guerrilla entre los jóvenes, se debe a la ignorancia que ellos tienen de nuestra historia nacional (Cacua P, 1983)

La marcada contraposición entre estas dos corrientes históricas pone en evidencia las muy distintas interpretaciones y apuestas políticas detrás de cada relato, apuestas que por su naturaleza desbordan el ámbito académico. En general en los libros de texto analizados de esta segunda generación, es posible rastrear ambas corrientes. Sin embargo, aún en los manuales que conservan una perspectiva patriótica o romántica, es perceptible el impacto de la Nueva Historia.

Con la Nueva Historia que hace su ingreso a la escuela se inicia el reconocimiento de procesos sociales como la modernización, las luchas agrarias y las luchas laborales. Esta introduce igualmente

perfiles o personajes ausentes en la historia romántica de la primera generación, como los campesinos, los terratenientes y los sindicatos, y resignifica a otros, como Jorge Eliécer Gaitán, quien aparece en la historia escolar no sólo en relación con el asesinato del cual fue víctima sino también con la plataforma política que representaba.

La figura de Gaitán cobra relevancia por su trayectoria política, haciéndose hincapié en su confrontación permanente con sectores políticos y sociales tradicionales, y en el hecho de que se presagiaba su triunfo en las elecciones presidenciales. La caracterización de Gaitán se aleja no obstante de los referentes partidistas y se le asocia cada vez más a discursos de claro contenido social. Así se tiende a relativizar su original filiación liberal, y se resaltan sus tensiones con las directivas oficiales del liberalismo.

En esta generación de textos se impone una tendencia cuyo énfasis está más en el escenario político social que en la descripción de los sucesos del 9 de abril asociados a la revuelta y la destrucción. Incluso en el texto de S. Kalmanovitz y S. Duzán, se deja de lado totalmente la descripción de los acontecimientos del 9 de abril, limitándose a enunciar que el asesinato generó una situación insurreccional, mientras dedican numerosos apartados a exponer las dimensiones estructurales de la violencia titulando un subcapítulo sobre el período como La violencia y el gaitanismo.

En una mirada de largo alcance, el Bogotazo es presentado no solo como reacción inmediata al asesinato, sino como “expresión de la inconformidad de las masas ante la situación social y política del país” (M. Peña), o como “una manifestación de los graves problemas, sociales, políticos y económicos que vivía Colombia” (PIME). Se rebasa de esta manera la mirada habitual que se concentra en el vandalismo o el carácter destructivo de las diferentes expresiones populares. La denuncia de persecución oficial al liberalismo que estuvo en el trasfondo del retiro de los liberales del gabinete ospinista, la mención de los hechos violentos en el congreso y de la Marcha del Silencio, son al mismo tiempo eventos mencionados en los que hay un reconocimiento de la violencia y las tensiones internas, anteriores al asesinato de Gaitán.

[40] De otra parte, el pueblo es presentado como un actor social que, aunque desorganizado, exigía “la cabeza de los responsables del asesinato” (PIME) o “la caída del gobierno de Ospina” (Kalmanovitz). En los textos de Peña y PIME los delincuentes comunes y los “agitadores” o revolucionarios parecen diferenciarse dentro del conjunto del pueblo. En estos manuales se menciona igualmente la conformación espontánea de movimientos con consignas revolucionarias, o juntas revolucionarias.

Aunque los manuales de los 80 se preguntan por las responsabilidades respecto del asesinato, son tímidos a la hora de comprometer un punto de vista, y en lugar de ello, en alguna medida se puede afirmar que brindan al lector los elementos de contexto, ya señalados, para que este se forme su propia interpretación.

El período de La Violencia se convierte en un tema de estudio al cual todos los autores de esta generación dedican capítulos o amplios apartados, rompiendo el silencio que se mantenía hasta entonces en el nivel escolar. La convergencia de dos polarizaciones, la política y la social, comienza a abrirse paso como factor explicativo. “Luchas de origen campesino”, “conflicto de clases” “conflicto interpartidista”, “contrarreforma agraria conservadora” son descriptores que emergen en las nuevas narrativas.

En cuanto al papel cumplido por los partidos políticos durante la contienda, el peso de la responsabilidad pasa a los conservadores, en especial al gobierno de Laureano Gómez, invirtiéndose así la imputación realizada por la primera generación de autores.

Sólo en los manuales de historia de Colombia de los 80 empezaron a ser diferenciados los actores partícipes de la violencia de los cincuenta, si bien es muy desigual entre los textos la profundidad con la que fueron abordados. Conforme a como se va reconociendo la complejidad de las lógicas y dinámicas del período, el texto de Peña y el manual de Kalmanovitz dan cuenta de las guerrillas liberales, las guerrillas comunistas, los “pájaros”, los chulavitas o la policía conservatizada y los bandoleros, aportando una cronología y una geo-referenciación que da preeminencia a unos sobre otros por épocas y regiones.

De igual forma, en los 80 se introduce la variable social en la mirada a la Violencia. El retorno analítico a los 50 se produce desde un prisma muy distinto que permite revalorar actores sociales o políticos que habían sido estigmatizados, o a los cuales se les había despojado de toda intencionalidad o racionalidad política. Donde los autores de la primera generación habían encontrado subversión, bandoleros, chusma, y delincuentes, los ochenta empezaron a encontrar rebeldes, guerrilleros o insurgentes. Asimismo, mientras en los cincuenta sólo se veían colores políticos liberales o conservadores, en los ochentas el escenario se diversifica, si bien todavía de manera muy incipiente: hay campesinos, sindicatos e industriales. En este sentido es posible afirmar que con respecto a la violencia de mediados de siglo, en los manuales de la segunda generación se produjo una resignificación importante de los actores y de sus contextos.

#### LA “HISTORIA LIGERA” O DE TERCERA GENERACIÓN

La Ley General de Educación en 1994, como materialización de las disposiciones y orientaciones en materia educativa de la Constitución Nacional de 1991, estipuló la obligatoriedad del estudio de la carta magna, la cívica, la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz, la solidaridad y la educación sexual. La introducción formal de estas temáticas se acompañó de una renovada comprensión del proceso educativo y del conocimiento en general. La educación no versaría sobre la aprehensión de un saber acabado, sino que habría de orientarse a la generación de conocimiento y de un pensamiento creativo y crítico. Para ello se le dio preeminencia al estímulo y formación de los estudiantes en competencias cognitivas, como también en competencias ciudadanas y en valores.

[41]

En el marco de los lineamientos curriculares publicados por el MEN en 2002 para el área de Ciencias Sociales, la cual integra las disciplinas de historia, geografía, sociología, economía, y democracia, no se plantea de manera explícita el estudio del período de La Violencia ni en general de problemas y momentos históricos concretos. En la malla curricular sugerida por el MEN hay una aproximación oblicua a los fenómenos de violencia a través de los llamados núcleos problemáticos (sic) “Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz” y en menor medida en “las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios” (MEN, 2002<sup>a</sup>: 54). “Cómo podemos establecer límites a las atrocidades de la guerra? Cómo afecta a la democracia y a la ciudadanía las violaciones de los derechos humanos? Por qué las diferencias nos producen miedo y/o rechazo?” Estas son algunas de las preguntas sugeridas en las que se podía argüir que se alude a la problemática de violencia sin que no obstante se puntualice la ocurrencia de este fenómeno en Colombia. Asimismo dichos interrogantes no reclaman directamente un abordaje histórico si bien en principio se plantea que debe procurarse una respuesta multidisciplinaria. El eje articulador de los núcleos problemáticos (sic) y en particular frente a temáticas como violencia y conflicto es el conocimiento normativo de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y la constitución, y solo de manera subsidiaria el conocimiento histórico. Dicho de otro modo la “comprensión y tratamiento de los problemas sociales” a los que se orientan las ciencias sociales, no se realiza o no se fundamenta a partir del conocimiento histórico.

En efecto, las orientaciones curriculares ministeriales parecen volcarse hacia el presente o el futuro ante la inmediatez de una realidad conflictiva desde la cual se formula toda la política educativa y desde el presupuesto de una transformación ciudadana como elemento central en la superación de la violencia. Con este fin parece imponerse una dimensión práctica y de valores sin que logre articularse con claridad la dimensión histórica en la reflexión sobre la problemática nacional, quedando esta al albedrio de la comunidad educativa y también del mundo editorial.

En los lineamientos posteriores del MEN (2004), que guardan en buena medida el espíritu de los formulados en 2002, sobre todo en lo que concierne a la multidisciplinariedad, se puntualizaran con respecto a la problemática de violencia en el país los siguientes temas o mejor rótulos: “Impactos del 9 de abril, análisis del período de “la violencia” y sus relaciones con formas actuales de violencia; explicación del surgimiento de la guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico en Colombia; transformaciones de la guerrilla; y causas y consecuencias del desplazamiento forzado”.

Por su parte, en los libros de texto escolar<sup>3</sup> se plasma la interpretación de los lineamientos que hacen las editoriales y que muchos docentes reproducen algunas veces de manera literal en clase, de tal modo que son las editoriales quienes terminan ordenando en gran medida la educación en el área. Los textos de historia que se habían caracterizado por ser textos de autor, aun en los ochenta, son ahora textos de colectivos. La editorial conforma un grupo de autores con diversa formación profesional para garantizar con ello la especialización en cada una de las temáticas que debe abordar el texto de ciencias sociales. Cada profesional por su parte se enfoca en su capítulo específico, conforme a unas indicaciones editoriales que pueden ir desde el número de caracteres hasta el tipo de perspectiva: crítica, descriptiva, histórica, coyuntural etc., a lo que hay que sumar la intervención de la editorial en el momento del ensamblaje, de manera que para estos años el rol académico del autor es sumamente delimitado y conciso.

[42]

Ciertamente cada autor desconoce la mayoría de las veces a los otros especialistas que aportan sus trabajos al manual, lo que dista mucho de la idea de equipos. De otra parte, el perfil de los autores también se ha modificado. En principio, la mayor parte de ellos no cuenta con el renombre en el campo académico de los autores de décadas anteriores, lo que les resta margen de maniobra frente a la editorial. Así entonces, los manuales son de hecho obras de editor y no de autor.

En lo concerniente al criterio editorial para el tema de Historia de Colombia y dentro de esta la problemática de violencia, en la mayoría de los editores entrevistados en el marco de la investigación de la que es parte este ensayo, es notoria una tensión al respecto. Así algunos dan lugar a perspectivas críticas o hechos que han generado controversia, otros por su parte prefieren evitarlos en particular cuando implican al Estado o a gobiernos recientes.

Las editoriales entonces ejercen una autoregulación, o si se quiere autocensura sobre los contenidos de los textos, decisión sobre la cual no resulta evidente la incidencia del ministerio que limita su regulación a verificar que todos los rótulos de los lineamientos se mantengan. La “autocensura”

<sup>3</sup> En la tercera generación diferenciada, los manuales de Ciencias Sociales estudiados fueron: 1. *Viajeros 11 sociales*. Melo Moreno, Vladimir, Javier Andrés Machicado, María Teresa Pinto, Franz Hensel Riveros, Liliana Morales, Diana Marcela Rojas y Sonia Patricia Mora. Grupo Editorial Norma, 2008. 2. *Ciencias Sociales 10*, Ortiz J, José Guillermo, Wilson Paul Rueda, Oscar Guarín y Diana P. Angel. (2007) Editorial Santillana 3. *Ejes Sociales 9*. Díaz Vega Mireya, y Germán Antonio Granada Osorio (2010). Educar Editores S.A 4. *Relaciones 10*. González Perafán, Leonardo, Martín Eduardo Vargas, Luis Eduardo Bosenberg, Javier Montoya, Olga Espinosa, Salomon Kalmanovitz, Diego Espitia y Juan Carlos Flechas. 2008. Libros y libros S.A.

que se imponen las editoriales obedece, junto a las preferencias políticas de los propietarios o editores, al mercado.

Desde los años 90, las editoriales se constituyen en empresas comerciales que hacen investigaciones de mercado entre los docentes y directivos de las instituciones educativas (clientes) para satisfacer sus preferencias y exigencias, y con ello ver garantizada una buena franja del mercado. En realidad, es difícil concebir el rol comercial y el rol “académico” de la editorial como dos lógicas completamente diferenciables. Las prácticas y procesos que la editorial desempeña inciden en el componente académico del texto escolar, pero surgen de incentivos y motivaciones ancladas en lo comercial.

Haciendo una interpretación de los lineamientos dados desde el Ministerio de Educación, la mayoría de los libros analizados tienen un espacio dedicado a Conflicto armado, ya sea como una unidad temática en sí misma (Santillana) o como un componente de un capítulo dedicado a la segunda mitad del siglo XX o Colombia contemporánea (*Norma, Educar*). La historia de violencia, no es en principio entonces una historia que se margine, de la narrativa no lineal de la nación que proveen los textos, sino que de hecho, en algunos textos tiene una posición protagónica. El caso de *Educar*, resulta especialmente ilustrativo al ubicar de hecho el conflicto como hilo conductor de la caracterización del país desde la década del cincuenta hasta la actualidad. En Norma, la caracterización del conflicto es complementada con temas como el desarrollo institucional, económico, poblacional etc., que son abordados en cada caso de manera independiente.

En todos los textos revisados de esta generación, aunque el 9 de abril de 1948 es reseñado como un hito en el desarrollo de la Violencia, en la exposición se limitan mayoritariamente a una simple enunciación o a un registro fotográfico. De hecho, no hay una profundización ni en los acontecimientos de esta fecha ni en la figura de Jorge Eliecer Gaitán asemejándose en este sentido a los manuales de primera generación. Si bien no realiza una reconstrucción del pensamiento gaitanista, el manual de *Educar* es el único que describe sucintamente el papel del líder asesinado en algunos momentos y debates políticos (las elecciones del 46, la dirección del partido liberal, sus protestas ante el gobierno de Ospina, su exclusión de la Conferencia Panamericana, los señalamientos de parte de la oligarquía como comunista) y la ocurrencia tras su asesinato de “El Bogotazo” que define escuetamente como “rebelión en Bogotá”.

[43]

En esta generación hay un reconocimiento de la violencia anterior al magnicidio, aunque en algunos textos se reduce a una afirmación genérica descontextualizada, sin direccionalidad, o sin actores: “El asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, evidenció una violencia sin precedentes que ya se vivía de manera marginal en los centros urbanos” (Santillana). Ahora bien, *Educar* describe esa violencia como persecución oficial contra el liberalismo, ubicándola hacia 1946 con la elección de Ospina Pérez y la pone en cabeza de la policía. Norma, por su parte, fecha en 1946 el inicio del enfrentamiento y asocia la violencia a un asunto identitario y de control municipal del que son partícipes ambas colectividades.

En los libros de texto de esta última generación, la descripción del período de La Violencia no tiene en cuenta como antecedente la violencia de los 30 ni las reformas liberales de dicha década. Dicho de otro modo, la interpretación del conflicto de mediados de siglo como producto de una lógica contrarreformista, de tipo conservador pierde fuerza dentro de una lectura que le resta profundidad histórica y analítica al período. De igual manera, la dimensión de las luchas agrarias como telón de fondo de La Violencia, o la dinámica contrarreformista con la que fue identificada la

Violencia es dejada de lado. En sólo uno de los manuales revisados en esta generación, que introduce en general una mirada más compleja e integral, llega a ser mencionada como consecuencia la transformación en la estructura de propiedad rural (*Educar*).

La interpretación predominante se ordena casi que de manera exclusiva alrededor de las disputas partidarias sin ofrecer razón alguna de los motivos de estas, del contenido de sus diferencias ideológicas o programáticas, o del entrecruzamiento con otros factores. En la narrativa de Norma, la Violencia es descrita como una Guerra entre bandas armadas de tipo partidista. Estas se fundan en lazos de compadrazgo, y actúan siguiendo una lógica de defensa y venganza frente a los grupos armados del partido contrario. Aunque no puntualiza, el origen parece ser espontáneo y la intensidad de la contienda entre unas y otras es explicada con base en la posesión de unas identidades totales. Es una visión de tipo “voluntarista” y no se examina su relación con las directivas de los partidos, o con otros actores o intereses económicos o sociales si bien, en lo que pudiera entenderse como una primera etapa, insinúa la cuestión burocrática como móvil del conflicto armado.

En esta visión el Estado tiene una posición pasiva, o simplemente su papel es presentado como el de un actor externo a la confrontación, que intenta controlar la situación, en la cual “en muchos casos” se afirma, se han involucrado sus fuerzas de seguridad. Se deja de lado entonces el origen conservador del gobierno y las denuncias de “violencia oficial” que marcaron el período. En general, en este manual de Norma se tienden a invisibilizar o minimizar de manera comparativa, las acciones violentas de los conservadores. Estas últimas son presentadas como una “respuesta armada”, y en el caso del gobierno de L. Gómez quedan encubiertas con su caracterización genérica como “represión violenta”, sin señalar a quiénes ni cómo. Así pues en esta memoria de La Violencia, aunque las responsabilidades son adjudicadas abiertamente a los dos partidos, en el desarrollo de la exposición el énfasis recae en los liberales y se recrean las típicas argumentaciones que marcaron la interpretación histórica que circuló en los 50-70, a saber: 1) se les acusa de provocar el escalamiento de la violencia al renunciar a la competencia electoral en 1950, “aduciendo razones de seguridad” que no son expuestas o corroboradas. 2) El retiro de las elecciones se postula como una justificación para atentar contra la administración conservadora. 3) A los ejércitos guerrilleros, de los cuales Norma destaca su magnitud y organización, les son opuestas las simples bandas armadas de filiación conservadora y se desconoce simultáneamente su oposición a las fuerzas del Estado. 4) El proceso de desmovilización para “poner fin de una vez por todas, a la violencia” es sólo liberal. A una violencia que pareciera ser adjudicada a los liberales se la da por terminada con la desmovilización de las guerrillas de dicho partido.

De otra parte, favoreciendo en su mirada la gestión conservadora, se afirma que el gobierno de Gómez se caracterizó por “los intentos fallidos de negociación en el marco de un discurso de negación radical del Partido liberal”, pareciendo identificar con un ánimo belicoso a los rojos y como portavoz de un espíritu pacifista al presidente en cuestión. En el mismo sentido, es importante destacar que mientras se resalta una supuesta voluntad negociadora del gobierno de Laureano Gómez frente a las guerrillas, se invisibiliza el papel pacificador de Rojas Pinilla, ya que las desmovilizaciones liberales que se desarrollaron efectivamente en su gobierno, desde el 53, se las hace aparecer como iniciadas bajo el Frente Nacional. Así, por el contrario, dentro de la considerada como una visión laureanista del gobierno Rojas en relación con la violencia bipartidista, la gestión de este es catalogada meramente como represión violenta.

En el manual de *Educar*, si bien se categoriza el período como guerra civil bipartidista, la Violencia es la historia de la violencia contra el partido liberal, pues, sólo alude a los conservadores como

victimarios y a los liberales como víctimas. Es una guerra que tiene como base el “odio ideológico”, pese a que en el texto no haya ningún tipo de explicación al respecto, guerra que es llevada a cabo por campesinos azuzados por dirigentes políticos desde las ciudades, dentro un reconocimiento ampliado de las responsabilidades políticas. La iniciativa bélica es delegada en los conservadores y las acciones en el marco del enfrentamiento ejecutadas por los liberales, en las que se incluyen las guerrillas campesinas, se les cataloga como resistencia civil, poniendo el énfasis entonces tanto en su carácter defensivo como en su calidad de opositores del régimen violento. El gobierno, de orientación conservadora, es presentado como un actor de violencia que operaba mediante la *Popol* (policía política) o los *chulavitas*, definidos como “fuerza armada del gobierno”, pero también se insinúa su involucramiento en el “terrorismo político”, del cual se mencionan víctimas todas ellas liberales. Al respecto, este texto es el único de los revisados que menciona con nombres propios víctimas de la época como Gustavo Jiménez y Jorge Soto del Corral, congresistas liberales, e incluye en ese grupo al dirigente liberal Darío Echandía, si bien comete en este último caso una flagrante imprecisión histórica puesto que fue a su hermano a quien asesinaron. De igual manera, aunque de manera genérica, el manual en cuestión menciona un aproximado de trescientas mil víctimas y la existencia incuantificable de daños físicos y síquicos.

Por su parte el texto de Santillana, mantiene la línea interpretativa de la Violencia como persecución de los conservadores a los liberales. Estos últimos son representados pasivamente sin que se explore la conformación de las guerrillas liberales. En este manual no resulta claro para el lector el origen, desarrollo y consecuencias, de la Violencia puesto que se presentan dos versiones, que no conversan entre si. Por un lado, la del autor que de manera sintética, sin ofrecer un mínimo soporte histórico caracteriza la violencia como producto del enfrentamiento entre partidos, y por otro, la de una lectura de apoyo, que plantea, por el contrario, el fenómeno como enfrentamiento interclasista y con unas dimensiones políticas que exceden las bipartidistas.

[45]

Conforme a lo exigido en los lineamientos, los manuales de tercera generación realizan una interpretación en términos de continuidad o discontinuidad sobre el período de la Violencia y las “formas actuales de violencia”, expresión esta última empleada en las disposiciones ministeriales ante la postura gubernamental de entonces de negación de la existencia de un conflicto armado interno. Es, como se sabe, la perspectiva adoptada a lo largo del mandato de Alvaro Uribe V. (2002 – 2010) y que va a sesgar, desde un principio, el abordaje histórico del conflicto particularmente de la etapa contemporánea.

El problema de la continuidad o discontinuidad entre la Violencia y el conflicto armado marca claramente diferencias expositivas en los manuales consultados: por una parte están Santillana y *Educar* que comparten la interpretación de la recurrencia y de la continuidad, y por otra parte, esta Norma que defiende el argumento opuesto. Las guerrillas en general para Santillana se definen sobre su disputa de legitimidad al Estado, definición o comprensión desde la cual remontan el fenómeno a las guerrillas de las guerras civiles de finales del siglo XIX. El argumento de la continuidad sin embargo se enfatiza sobre la conexión entre guerrillas liberales y guerrillas revolucionarias. Esta interpretación histórica se construye de manera exclusiva sobre el episodio del bombardeo del Estado a las comunidades campesinas de influencia comunista que habría sido el detonante para el surgimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Norma no apuesta por una idea de continuidad entre guerrilla liberal y guerrilla revolucionaria, la diferencia entre ambas expresiones armadas estaría en la relación del actor armado con un contextos ideológico (Revolución Cubana), político institucional (el FN) y territorial (zonas de colonización, luchas agrarias localizadas) diferentes a los de La Violencia.

En general, en todas las publicaciones revisadas la caracterización de los movimientos guerrilleros es muy limitada, y hace alusión al año de fundación, se aporta el nombre de los fundadores y se enuncia, sólo en algunos textos, y de manera muy sintética la tendencia ideológica.

Otra diferencia en las interpretaciones históricas del surgimiento de las guerrillas revolucionarias contemporáneas en los manuales estudiados se presenta alrededor del papel del Estado en las dinámicas políticas y sociales. Así en Santillana hay una apuesta crítica en la cual se expone “la incapacidad del Estado de resolver los problemas sociales” junto a “las restricciones democráticas del FN” como factores incidentes en el origen de los grupos insurgentes. En esta versión que comparte el manual de *Educar*, es planteada como idea dominante en el surgimiento de las guerrillas, la forma restrictiva del Frente Nacional, o dicho de otro modo, la imposibilidad de participación política a través de los canales formales, además de su poca efectividad en la atención de las demandas sociales.

En Norma, por el contrario, se privilegia el surgimiento de estos grupos armados, el voluntarismo político y el contexto ideológico, y se eluden las valoraciones explícitas del papel del Estado o de la dinámica política en dicha coyuntura. Así como factores incidentes en el origen de las guerrillas, Norma afirma que el FN “fue dando la idea” de no dar cabida a la oposición, y con respecto a las luchas agrarias las plantea casi como un problema privado (hacendado – colonos) al mismo tiempo que define las zonas de colonización como “espacios abiertos”, eufemismo empleado para ocultar la ausencia del Estado en estas.

Santillana es el único texto que hace un seguimiento al desarrollo del conflicto armado o violencia política en los años 70s. Norma y *Educar* se saltan en general cualquier información, ya sea relativa al Estado o a las guerrillas durante esta época. En la visión de Santillana se recuperan elementos explicativos del conflicto armado como el éxito de la revolución sandinista y su impacto en las guerrillas colombianas; el desarrollo de la protesta social a finales de los 70s, específicamente el Paro cívico de 1977, que dicho sea de paso es representado como el momento cumbre de una movilización social que encuentra una respuesta represiva por parte del Estado. Asimismo se aborda el Estatuto de Seguridad de Turbay y se describen algunas acciones de la guerrilla del M19 durante su administración.

En la tercera generación, de la mano de la reducción de contenidos históricos que se registra desde el currículo mismo, pierde profundidad y carácter crítico la manera como es comprendida tanto La Violencia como el conflicto armado. En efecto, en general la revisión histórica se simplifica por razones de forma (diagramación, páginas) pero también ante la “despartidización” de la sociedad. La política y la sociedad en el momento actual no se piensan en términos bipartidistas y ello pareciera contribuir a la relegación tanto del magnicidio del 9 de abril, como de la represión y el enfrentamiento subsiguiente, pese a su enorme significación política. A ello se suma la pérdida de actualidad de dichas violencias, ante violencias, por decir lo menos, más cotidianas y urgentes, aunque es preciso agregar que el desarrollo de estas temáticas es también deficiente durante un período en el cual desde el nivel gubernamental se impuso un no reconocimiento del conflicto armado. Ciertamente, casi todos los textos de esta tercera generación no brindan información sobre el pensamiento político o económico, las bases sociales de la guerrilla y sus motivaciones, el tipo de acciones o hechos de violencia en los que se ha visto involucrada, los impactos sociales, económicos etc.

Aunque la intención en este último período es la de ofrecer una visión integrada de las dinámicas sociales dentro de una apuesta interpretativa, en contravía de sus propósitos, el componente

histórico y su profundidad se diluyen notablemente. Los manuales brindan muy pocos elementos factuales y se concentran casi que de manera exclusiva, en la exposición de líneas interpretativas generales, sin brindar una documentación o información de respaldo, o privilegian el desarrollo de competencias ciudadanas a las que no se ha logrado articular el pensamiento histórico y crítico de la realidad nacional.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

La enseñanza de la historia en el nivel escolar y dentro de ella de uno de los períodos más álgidos en el nivel político, y también más violentos, ha sufrido importantes transformaciones en los últimos cincuenta años. Son transformaciones asociadas a las políticas educativas y curriculares en relación con coyunturas políticas específicas, al crecimiento y la diversificación del campo académico y al crecimiento del mercado editorial.

La historia de Colombia en el nivel escolar conforme a su desconocimiento o reconocimiento del conflicto ha transitado por tres etapas: de una negación total entre mediados de siglo XX y los setenta, a una historia nacional problematizada promovida en los ochenta, en la que se hacen visibles actores diferenciados y conflictos estructurales, y finalmente, en el momento actual, a una historia liviana de los problemas nacionales en la cual estos son enunciados pero sin brindar mayor contenido histórico, o son abordados de manera indirecta o de forma subsidiaria a otros temas.

Las versiones de la violencia, particularmente la de mediados de siglo, que se han venido desarrollando progresivamente desde los 80, responden al reconocimiento de la existencia de diversas miradas o enfoques en la interpretación y la memoria histórica, y en ese sentido constituyen un avance con respecto a la versión única que imperó durante buena parte del siglo XX. Con todo, en la práctica ese pluralismo es muy incipiente. Primero, desde un discurso aparentemente neutro, es decir en el cual no hay calificaciones o señalamientos explícitos, el abordaje de temas problemáticos como el cuestionamiento y el involucramiento de la institucionalidad, que de hecho tiene lugar tanto durante La Violencia como en el conflicto armado, es obviado en los textos, o se invierte la carga de la responsabilidad. Segundo, generalmente los libros de texto, se limitan a exponer una sola versión histórica y ocultan la existencia de otras interpretaciones lo que va en detrimento del reconocimiento de la complejidad social y política, y también del ejercicio de la interpretación histórica.

[47]

La memoria de la violencia que se registra en las tres generaciones ignora a las víctimas, o las reduce a cifras o enunciados generales sobre su existencia. Estos son los muertos naturales o inevitables de la guerra, pareciera, y por ello no se registran en las narrativas históricas escolares. Incluso los denominados magnicidios, es decir, los asesinatos de figuras prominentes en el campo político son apenas mencionados. Aunque en la última generación de textos, las víctimas han aparecido al menos desde la perspectiva de los derechos humanos introducida como eje de las ciencias sociales, son víctimas sin rostro, sin nombre, sin condiciones particulares, y sin un contexto.

Finalmente, con excepción de algunos manuales de los ochenta, las narrativas orientadas en favor del mantenimiento de un orden social o político determinado, ignoran, marginan o descontextualizan el conflicto y la violencia, como si se estimara que su conocimiento por parte de los escolares representara una amenaza a la estabilidad del sistema democrático, o una amenaza a la identidad nacional. Las actitudes o valores democráticos que orientan la educación en ciencias sociales parecieran entonces ser incompatibles con el reconocimiento de falencias en su implementación en el país, o a lo sumo dan cabida a problematizaciones abstractas, es decir sin referencia a realidades concretas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Alejandro. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Disponible en: <http://e-spcio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Aalvarez>
- CACUA PRADA, Antonio. (1983) Proceso de Socialización en los programas oficiales de sociales en *Boletín de Historia y Antigüedades*, 750, 617 – 632.
- FERRO, Marc. (1990) *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México: Fondo de Cultura Económica.
- HERRERA, Martha Cecilia et als. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
- LÓPEZ MICHELSSEN, A. (s.f.). *Plan Nacional de Desarrollo Para Cerrar la Brecha 1974- 1978*. Disponible en: <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/tabid/54/Default.aspx>
- RODRÍGUEZ AVILA, Sandra Patricia. (2008) El 9 de abril en las políticas de la memoria oficial: El texto escolar como dispositivo de olvido, en Mataron a Gaitan: 60 años Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- SÁNCHEZ, Gonzalo. (1991) *Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas*. En Gonzalo Sánchez y Ricardo Peñaranda S (comps.), *Passado y presente de la violencia en Colombia*. (pp 17 – 33) Medellín: La Carreta Histórica.
- (1999). “Los intelectuales y la política”, en: *Analisis Político*, No. 38, septiembre - diciembre
- SUAREZ, Hernan, La enseñanza de la historia en el banquillo. Educación y cultura. No.
- TOVAR ZAMBRANO, Bernardo. (1984) *La colonia en la historiografía colombiana*. Medellín: La Carreta Decreto 3408 de 1948. Por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103386\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103386_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1949a). *Enseñanza de la Historia Patria. Normas - Estímulos - Sanciones*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2002a). *Serie Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar en Ciencias: el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Serie Guías No. 7.

## MANUALES ESCOLARES

- [48]
- ARBELÁEZ, Federico, (1968) *Cívica Superior. Instituciones colombianas y civismo internacional*. Bogotá: Voluntad
- Doctrina Social Católica (1963) *Hacia un futuro mejor: cartilla introductoria al estudio de la doctrina social de la iglesia preparada por un comité para los primeros años de bachillerato*. Cali : Norma.
- DÍAZ VEGA Mireya, y Germán Antonio GRANADA OSORIO (2010). *Ejes Sociales 9*. Bogotá: Educar Editores S.A
- Equipo Editorial Voluntad. (1986) *El Hombre y su Huella*. Historia de Colombia 2 Bogotá: Editorial Voluntad.
- FLORENCIO, Rafael Hermano. (1955). *El ciudadano colombiano: curso superior cívica*. Bogotá. Librería Stella.
- FORERO, Manuel José. (1963) *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Bogotá: Voluntad.
- GARCÍA, Julio César (1969). *Curso Superior de Historia de Colombia*. Cuarto año. Bogotá: Voluntad
- GONZÁLEZ PERAFÁN, Leonardo, Martín Eduardo VARGAS, Luis Eduardo BOSEMBERG, Javier MONTOYA, Olga ESPINO- SA, Salomon KALMANOVITZ, Diego ESPITIA y Juan Carlos FLECHAS. 2008. *Relaciones 10*. Bogotá: Libros y libros S.A.
- GRANADOS, Rafael María S.J. (1973) *Historia de Colombia*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- HENAO, Jesús María y Germán ARRUBLA. (1970). *Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- HURTADO RAMÍREZ, Alberto y Jorge ROJAS QUINTERO. (1984) *Conozcamos Nuestra Historia 9 grado* Bogotá: Editorial Pime
- JUSTO, Ramón Hermano (1964) *Historia de Colombia Independencia y República*. Bogotá: Librería Editorial Stella
- KALMANOVITZ, Salomón y Silvia DUZÁN. (1986) *Historia de Colombia, Serie Pasado y Presente*. Bogotá: Editorial El Cid
- MELO MORENO, Vladimir; Javier Andrés MACHICADO, María Teresa PINTO, Franz Hensel RIVEROS, Liliana MORALES, Diana Marcela ROJAS y Sonia Patricia MORA. *Viajeros 11 sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2008.
- ORTIZ J, José Guillermo, Wilson Paul RUEDA, Oscar GUARÍN y Diana P. ANGEL. (2007) *Ciencias Sociales 10*, Bogotá: Editorial Santillana
- PEÑA Margarita y Carlos Alberto MORA (1985) *Historia Socioeconómica de Colombia*. Bogotá: Editorial Norma.