

RECORDAR, NARRAR Y COMPARTIR: LA MEMORIA COMO EJE
PARA RECONSTRUIR LA VIDA ESCOLAR EN LA ÉPOCA DE LA
VIOLENCIA BIPARTIDISTA COLOMBIANA, DESDE RELATOS
PERSONALES

LAURA MARÍA TORRES MATEUS

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Filosofía y Lengua Castellana

ASESORA: CLAUDIA PATRICIA GIRALDO AGUDELO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LENGUA CASTELLANA
BOGOTÁ, FEBRERO DE 2019

Agradecimientos.

Mis profundos agradecimientos a la profesora Claudia Giraldo por su tiempo, sus consejos, sus correcciones y su ayuda, que hicieron que cada día me esforzara más. Le agradezco también, a mis entrevistados Isabel, Elena, Margarita, Abel, Fernando, José, Iván y Cesar por su disposición y gentileza para concederme un tiempo para ser entrevistados; sin ustedes no hubiera podido desarrollar mi proyecto de grado. Por último, les agradezco a mis padres Mónica y Ramiro por su apoyo.

Tabla de contenido

Introducción.	5
Capítulo 1: Memoria y violencia	10
1.1. Memoria y recuerdo en la filosofía: breve recuento	10
1.2. La memoria colectiva	19
1.3. La reconstrucción de memoria en Colombia.	32
1.4. Breve recuento sobre violencia bipartidista y la educación en Colombia	41
Capítulo 2: Testimonios y narraciones sobre educación: La siguiente generación de los años 50's	60
2.1 PARTE UNO: Anécdotas que narran el odio entre los partidos	63
2.1.1 Mamá era Conservadora, papá era Liberal.	63
2.1.2. Los eventos importantes, la violencia o los partidos políticos en la vida de los entrevistados:	68
2.1.3. La muerte de Gaitán abre el horizonte de una guerra a muerte	68
2.2 PARTE DOS: La educación en Colombia en el siglo XX	74
2.2.1. “Mucha gente del top”	74
2.2.2 Los estudios de los padres y los abuelos de los entrevistados:	77
2.2.3. El apoyo de los padres: “Mis papas sí creían que era importante estudiar, lo que pasa es que eran pobres y tenían muchos hijos”	81
2.2.4. “Yo caminaba bastante en ese tiempo, alrededor de unos 8 kilómetros diarios para ir al colegio”	85
2.2.5. “Estudí un tiempo interna, mis papas trabajaban bastante y les parecía que era mejor”	93
2.2.6. Las comunidades religiosas en la educación: “El retraso de la educación en Colombia viene desde Bolívar” VS “Los dominicos no siempre han sido tradicionalistas”	97
2.2.7. La mujer en relación con la educación y la época	103
2.3 PARTE TRES: Docentes, métodos de enseñanza y el silencio de las escuelas por no tocar el tema de las ideologías partidistas y la violencia.	106
2.3.1. El maestro respeta, escucha y ayuda, eso es liberal, frente a una cuestión que la norma era el magister dixit “el maestro lo dijo” y la letra con sangre entra.	106
2.3.2. “El rector del Campestre como buen conservador tenía unas ideas que eran: formar gente de bien, gente con unos estándares éticos”	110
2.3.3. Las menciones sobre hitos, tendencias políticas, bipartidismo y violencia en las aulas de clases	115

Conclusiones	119
Referencias bibliográficas	127
Entrevistados	134

Introducción.

“Pero el día en que ese odio contenido, palpitante, impreciso, se incendie al contacto de un episodio cualquiera, los proscritos, los humillados, los vencidos, se convierten en víboras de fuego y su violencia desenfrenada confiere contornos épicos al disturbio” (Lizarazo, 2010, p. 124)

“El Colegio de la Salle fue asaltado con saña feroz e incendiado (...) En Barranquilla el rector del colegio Salesiano de San Roque fue rociado con gasolina para quemarlo vivo” (Guzmán, 1968: 58).

Las citas anteriores reflejan lo que me motivó a encaminarme en esta investigación, me hacen pensar que un episodio puede cambiar los sentimientos, la razón, la ética y las costumbres de un colectivo. La violencia bipartidista en Colombia estuvo presente durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, en este periodo conocido como la violencia bipartidista se transgredió el respeto por la vida, se llevaron a cabo acciones violentas y terribles, agresiones entre dos grupos que no aceptaban sus diferencias ideológicas. A los liberales se les acusa de atacar a las escuelas que estuvieron a cargo de las comunidades religiosas; y a los conservadores de no dejar que hubiera un progreso educativo constante durante el siglo XX.

Este trabajo de grado tiene como objetivo general reconstruir parte de la memoria colectiva de la vida escolar, resaltando el contexto ideológico, las diferencias políticas y las experiencias vividas que predominaron en los inicios y los mediados del siglo XX. Como objetivos específicos son tres: Entrevistar a docentes que narren sus vivencias escolares así rastrear en sus narraciones la posible relación con la ideología y las diferencias políticas. Estudiar el concepto de memoria colectiva de Maurice Halbwachas para así poder demostrar el papel de la memoria colectiva para reconstruir los relatos de vida escolares. Por último, establecer una relación entre las narraciones escolares y el contexto histórico del siglo XX.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿Por qué y cómo podemos evocar los recuerdos escolares de las personas que vivieron o escucharon sobre el conflicto bipartidista en Colombia? ¿Cómo se recuerda y se experimentó las diferencias ideológicas y la vida escolar en Colombia? y ¿Es posible que yo pueda participar de esta reconstrucción de memoria, aunque nací cincuenta años después de este episodio de la historia nacional? Para responder estas preguntas se recurrió a entrevistas semiestructuradas inspiradas en el método biográfico cualitativo. Por medio de entrevistas a profesores que hoy en día tienen entre 51 a 80 años, recuerdan sus vivencias escolares y su vida familiar, y si en ellas está presente la violencia, el bipartidismo y las ideologías. Aún si los entrevistados de mayor edad crecieron dentro del Gobierno de Rojas Pinilla y el Frente Nacional, en que seguían las ideologías pero había aplacado la violencia a muerte entre los partidos tradicionales; la memoria colectiva permite que los entrevistados sin vivir los hechos más críticos de la violencia bipartidista recurran a narrar las historias que fueron transmitidas por sus padres y abuelos sobre estos hechos. Así, los recuerdos personales y heredados van aportando y tejiendo la memoria colectiva de la vida escolar, las ideologías y la violencia.

Esta reconstrucción de los recuerdos de educadores se fundamentó en el concepto de memoria colectiva de Maurice Halbwachs, alumno de Durkheim y Bergson, fue un filósofo y sociólogo francés que nació en 1877 en Reims, y murió el 16 de marzo de 1945 en un campo de concentración *nazi*; a él se le atribuye el concepto de Memoria Colectiva¹. La memoria colectiva que propone Halbwachs se fundamenta en la vida social que inicia cuando nos integramos en los grupos de amigos, familiares, etc., y junto a ellos creamos, evocamos y reconstruimos recuerdos. También, la memoria colectiva puede ser una narración oral que empieza a transmitirse y construirse colectivamente a través de diferentes generaciones, es la herencia simbólica que han dejado los miembros más antiguos de una familia. Fue así que en este texto se reconstruyeron recuerdos sobre la

¹ Michel Alexandre escribió la biografía de Maurice Halbwachs publicada en su libro Memoria Colectiva.

educación, las vivencias familiares, sobre los conflictos bipartidistas, etc. No solo de sus propias vivencias sino también de lo que sus padres y abuelos les contaron, y ahora ellos hacen lo mismo con sus hijos, con sus amigos, sus conocidos y conmigo.

Durante las confrontaciones entre los partidos tradicionales, no hubo una preocupación del Estado por la memoria y la reconstrucción histórica, pero gracias al empeño de los escritores, músicos, historiadores, aficionados, pintores, dramaturgos, habitantes, etc., proporcionaron los primeros intentos de reconstrucción de la memoria colectiva sobre la época ideológica del siglo XX. Mostrando que la memoria no solo se manifiesta y se conoce por artículos constitucionales, sino cada individuo y colectivo puede aportar a la reconstrucción crítica del pasado. Es así que Colombia se ha preocupado por reconstruir la memoria colectiva y la memoria histórica acerca de la violencia que se ha desarrollado en el país durante el siglo XX y XXI. De lo anterior, el primer antecedente que le dio un lugar a la memoria como un derecho constitucional fue en el 2011, con la creación de la Ley de víctimas y la construcción del Centro de Memoria Histórica. Este antecedente permitió mostrarle al mundo la violencia generada por los grupos al margen de la ley, que dejaron cientos de víctimas y con el uso de la memoria se expusieron sus testimonio desgarradores para la no repetición y así lograr una reparación

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), atendiendo a las obligaciones consignadas en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (ley 1448 de 2011), tiene como mandato promover las condiciones y garantías para que diferentes sectores sociales e institucionales avancen de manera autónoma en ejercicios de reconstrucción de memoria histórica.²

Acorde con lo que se ha dicho, es importante hacer una reconstrucción de memoria sobre la violencia porque ha estado presente en casi toda la historia del país. Diferentes conflictos en torno a las diferencias se han vuelto parte de nuestras vidas durante décadas. Comprender el impacto de la violencia puede arrojar luces acerca del impacto negativo

² COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA. Pedagogía de la memoria [página web]. 20 de Marzo del 2014 [citado el día 7 de noviembre 2018]. Tomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

sobre las personas y las dificultades posteriores para confiar en nuestra capacidad de vivir en paz. Como se evidencia en la generación del siglo XXI que se preocupó por establecer la paz, que surgió por los grupos al margen de la ley que perjudicaron a los sectores más vulnerables de Colombia durante la segunda mitad del siglo XX y el XXI.

La estructura capitular de esta monografía se compone de dos capítulos. En el primer capítulo, establezco los fundamentos conceptuales y contextuales con los que abordé a los entrevistados y analicé las narraciones, rastreando el concepto de memoria en su relación con la filosofía y las nuevas corrientes que redefinieron este concepto en el siglo XX, además elaboro un breve contexto histórico y educativo de Colombia de inicios y mediados del siglo XX; esto lo voy a hacer en cuatro apartados. El primer apartado, muestro cómo se desarrolló el concepto de memoria desde los filósofos antiguos, medievales y contemporáneos; para el segundo apartado estudio el significado de memoria colectiva en Halbwachs; culmino con este rastreo de la memoria con el tercer apartado que muestro la importancia de la memoria en Colombia; y en el último apartado del capítulo, realizo un breve contexto educativo y de los hechos más importantes de los inicios y mediados del siglo XX.

Después de establecer la base conceptual, en mi segundo capítulo, expongo las narraciones de los entrevistados categorizándolas en sub-apartados que destacan las narraciones sobre la relación de los entrevistados y sus familias con la violencia, las ideologías, sin dejar de lado sus narraciones sobre su formación en los colegios. Por último, en el apartado de conclusiones sostengo que sí puedo reconstruir la vida escolar de los años 50's; en que es más frecuente escuchar que la violencia ideológica se presentó en la vida familiar de los abuelos y sus padres que en la vida escolar de los entrevistados, todo esto es gracias a la memoria colectiva.

Esta investigación significó para alguien que se está formando en la filosofía y en la pedagogía, abrirme a nuevos métodos de investigación como el método de las historias de

vida, que me permitió adentrarme en las vivencias de un individuo en relación con su pasado, su familia, sus amigos, etc., para así construir con sus recuerdos una época que estuvo presente la ideología, la política y la violencia. Además, trabajar con historias de vida fue muy enriquecedor, porque desde mi profesión como futura docente me permite transmitir este conocimiento y renovarlo con las situaciones actuales. Además, esta reconstrucción de memoria colectiva de los años 30's, 40's 50's, yo puedo ser partícipe porque me inscribo dentro de este grupo de personas jóvenes y adultas que recuerdan mientras me narran sobre la violencia, el bipartidista y la ideología. Además, esta experiencia de hacer entrevistas y de revisión de archivo histórico (textos históricos, literarios, filmicos etc.), han creado en mí nuevos recuerdos y han reforzado mis recuerdos antiguos sobre lo que alguna vez mi familia o mis profesores me narraron sobre el bipartidismo en Colombia, todo esto fue gracias al proceso de análisis, entrevistas y escritura de este trabajo de grado.

Capítulo 1: Memoria y violencia

1.1. Memoria y recuerdo en la filosofía: breve recuento

Desde los filósofos antiguos, modernos y contemporáneos, la memoria tiene su propio puesto en el mundo porque hacen una reflexión sobre conceptos sublimes y poco pensados. La filosofía ha pensado y repensado la memoria, desde su origen, desde la forma como se presenta en el mundo y cómo accedemos a ella. Por eso la filosofía, como ya hemos visto con otros conceptos, no se queda con una sola y única definición de memoria sino se va complementando o renovando a medida que va pasando el tiempo y van surgiendo generaciones de filósofos. En la filosofía se ha diferenciado la memoria individual, de la memoria colectiva, teniendo en cuenta el objetivo de mi investigación, he decidido revisar trabajos que hayan rastreado la noción de memoria colectiva a lo largo de la historia de la filosofía, que me permitan establecer un diálogo entre el origen, lo actual y lo contemporáneo. En la primera parte trato de comprender la forma como se venía entendiendo la categoría de memoria para así comprender cuál fue el giro que Bergson dio y que originó en Halbwachs su propuesta de memoria colectiva.

Platón reflexionó sobre la memoria y el recuerdo como un medio en que el hombre puede conocer haciendo la primera diferenciación entre estas. La memoria como un contenedor de ideas verdaderas que fueron olvidadas por el alma, y el recuerdo, como un medio que puede llegar hacia las ideas por la capacidad de recordar del alma, según lo expresa Ferrater³. Para Vega⁴, el alma, desde el pensamiento platónico, posee el conocimiento acerca de las ideas verdaderas durante su permanencia en el *mundo de las ideas* antes de su

³ FERRATER, José. Memoria. Diccionario de filosofía. Madrid, España: Alianza, 1979, p. 2357-2358

⁴ VEGA, Guillermo. Memoria y conocimiento histórico: El debate contemporáneo atravesado por la impronta platónica [en línea]. Argentina: Nuevo itinerario. 2 p. ISSN: 1850-3578. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3685806.pdf>

unión con el cuerpo; en el momento en que el alma y el cuerpo se unen se pierde todo conocimiento aprendido por el alma; por este motivo, el hombre “por sí mismo” hace un acto de reminiscencia, entendido por Platón como un medio de aprendizaje que le permite al hombre aprehender, mediante el recuerdo, lo que una vez conoció el alma “pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia”⁵.

Ahora bien, la memoria en la filosofía medieval y moderna estuvo presente en el pensamiento de San Agustín, Santo Tomás de Aquino y René Descartes⁶. Según Ferrater,⁷ durante la Edad Media, el alma y la memoria seguían manteniendo una relación inseparable. Como se evidencia con San Agustín (354- 430) quien establece que el alma y la memoria son una sola, y tiene la capacidad de recordar. Además, en la época la escolástica estableció distintos tipos de memoria: sensibles, inteligible, positiva y negativa. Y santo Tomás de Aquino (1225) desarrolló las diferencia entre la memoria conservativa y la memoria sensitiva. En cuanto a los inicios de la filosofía moderna con René Descartes, la memoria se dividió en: memoria intelectual relacionada con el espíritu, siguiendo con la tradición Griega y Medieval, y, la memoria corporal que ubica algunos recuerdos en el cerebro⁸.

Lo pensado por Descartes en el siglo XVII, sobre la memoria corporal, fue el primer antecedente del que se investigará a fondo en el siglo XX con la corriente positivista y la filosofía de la memoria bergsoniana. Antes de mencionar las consideraciones sobre la memoria establecidas en el siglo XX, hay que mencionar los planteamientos sobre la memoria en el siglo XIX. Durante el siglo XIX todavía se tenía una visión de la memoria pensada desde lo metafísico e individual del ser humano, alejado de un aspecto social y

⁵PLATÓN. Menón. Madrid, España: Gredos, 1987. p. 302 (81d). ISSN: 84-249-0887-2.

⁶ FERRATER MORA, José. Memoria. Diccionario de filosofía. Madrid, España: Alianza, 1979. 2357 p.

⁷ Ibíd., p. 2357

⁸ FERRATER MORA, José. Memoria. Diccionario de filosofía. Madrid, España: Alianza, 1979. 2358 p.

reflexivo. Es decir, de una memoria vinculada a las experiencias sociales y cotidianas de los seres humanos. Sin embargo, ajenos a estos pensamientos Hegel postula una primera ruptura a este planteamiento filosófico que repercutió en el siglo XX, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial con la consolidación de la idea de memoria histórica.

Según Vega,⁹ Hegel piensa la historia y la memoria desde su planteamiento del *devenir histórico*, *supra historia* y *saber absoluto*, para decirnos que el pasado determina nuestro presente, a modo de causa y efecto. Es decir, el *devenir histórico* es un proceso de causa y efecto, debido a que lo vivido en nuestro presente es causa de lo sucedido en el pasado. Hegel entiende por *supra historia*, un acto espiritual en que el espíritu se desarrolla durante el tiempo histórico, esto difiere a la historia que pretende conocer hechos y acontecimientos pasados “la historia universal es la exposición del proceso divino y absoluto del espíritu en sus formas supremas, la exposición de la serie de fases a través de las cuales el espíritu conoce su verdad”¹⁰

Lo anterior establece que la memoria es necesaria en el momento en que el espíritu necesita alcanzar el *saber absoluto*, que es su meta. Mediante el “recuerdo sistematizado” del conocimiento y autoconocimiento que ha tenido el espíritu durante su proceso histórico, que se conoce como *supra historia*, y, en el momento en que el espíritu llegue al *saber absoluto* también es el fin del *devenir histórico*, porque el espíritu se desarrolló para auto conocerse, según lo menciona Vega¹¹.

⁹ VEGA, Guillermo. Memoria y conocimiento histórico: El debate contemporáneo atravesado por la impronta platónica [en línea]. Argentina: Nuevo itinerario. 2 p. ISSN: 1850-3578. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3685806.pdf>

¹⁰ HEGEL, Georg Wilhelm. Capítulo II: La idea de la historia y su realización. En: Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Tecnos. 140 p.

¹¹ VEGA, Guillermo. Memoria y conocimiento histórico: El debate contemporáneo atravesado por la impronta platónica [en línea]. Argentina: Nuevo itinerario. 2 p. ISSN: 1850-3578. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3685806.pdf>

En el momento en que Hegel postula su definición de historia y memoria, da pie para que otras corrientes y pensadores de la época, reflexionen sobre el papel que ha tenido la filosofía en la meditación de la memoria y la historia. Fue así que se da un giro en que la filosofía dejó de tener un papel importante en las reflexiones de estos dos conceptos; tal y como lo hizo la escuela histórica Dilthey, Droysen y Ranke, dejan de lado el planteamiento Hegeliano sobre la historia como relación con el *espíritu*, el *devenir*, el *saber absoluto* y la *suprahistoria* y del campo filosófico. “Su nueva pretensión es que lo que puede conducir a una comprensión histórica universal no es la filosofía especulativa sino únicamente la investigación histórica”¹². La escuela histórica, según Gadamer¹³ define la historia como un fluir de hechos infinitos que requieren un estudio por ser cada uno de estos un microcosmos, en que la historia es un medio educativo para que haya un autoconocimiento del hombre y un reconocimiento de la historia. Dice Gadamer: La continuidad es la esencia de la historia porque a diferencia de la naturaleza la historia implica el momento del tiempo (...) La historia no es por lo tanto solo un objeto de conocimiento sino está determinada en su mismo ser por el <saberse>”.¹⁴

Esta crítica al carácter especulativo de la filosofía, más el auge del pensamiento positivista de la historia, transformó la forma como se entendía la memoria. Aparecen propuestas como las de Henri Bergson y su pupilo Maurice Halbwachs que vincularon el pensamiento positivo científico a las reflexiones filosóficas. Las propuestas de Bergson y Halbwachs se han opacado por propuestas posteriores como las del pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt, que iniciará otra perspectiva de la memoria gracias a los trabajos de Walter Benjamin, que luego seguirán autores como Reyes Mate, Emmanuel Levinas, Giorgio Agamben, Beatriz Sarlo, Franz Rosenzweig. Otra vía diferente surgida como consecuencia

¹² GADAMER, Hans Georg. Verdad y método. Salamanca: Sígueme, 1993. 127 p.

¹³ *Ibíd.*, p.125- 126- 131-132

¹⁴ GADAMER, Hans Georg. Verdad y método. Salamanca: Sígueme, 1993. 131 p.

del holocausto judío, Según Vega, sería la establecida por Michel Foucault quien elabora un discurso de la memoria del proceso histórico del ser humano, por medio de un planteamiento genealógico y arqueológico.

Henri Bergson¹⁵ busca encontrar un punto medio entre la corriente positivista, caracterizada por su relación con la ciencia y sus métodos, y, la corriente filosófica. Fue así que Bergson evidenció que el campo filosófico puede dejar su carácter especulativo, para así relacionar la filosofía con el método científico positivista aportando una mirada científica al ser humano desde el pensamiento filosófico. En la obra de Bergson *Materia y Memoria* piensa la memoria y el recuerdo desde la relación entre el cerebro, la percepción y el espíritu. Siendo la metafísica una de las ramas de la filosofía, Bergson da pie para desarrollar su idea de memoria a partir del espíritu, así establece una metafísica que libera a la memoria como un proceso propio del cerebro y de su ubicación, para establecer que los recuerdos y la memoria van más allá de un proceso “neurológico”, sino es una operación del espíritu que permite guardarlos y ubicarlos, en que la función del cerebro es el de un “filtro” que deja pasar las “imágenes del pasado” al corresponder a la percepción actual, como bien lo comenta Chacón¹⁶. “Un análisis de la memoria en el que debe comprobarse que el cerebro no es la sede de los recuerdos ni el almacén en que son conservados”¹⁷.

¹⁵ Según Francisco García, Henri Bergson fue un filósofo francés, caracterizado por retomar en el siglo XX el pensamiento metafísico para ser enfocado desde una perspectiva *psicológica*. Además, Bergson se desempeñó en el colegio de Francia como profesor quien demostró su estudio riguroso por los pensadores Spencer, William James, Weissman, pero también pensadores clásicos como Platón y Descartes. Cabe agregar que Bergson está comprometido a comprender el sentido de la vida desde su perspectiva filosófica ya que le permite ser libre “Pero, creo que la vida es más que un fenómeno mecánico, que la filosofía puede establecer el papel de la espontaneidad, de la indeterminación en el dominio biológico” GARCÍA CALDERON, Fernando. El filósofo Francés Henri Bergson. Universidad Tomado de: [h.http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/4051/public/4051-9449-1-PB.pdf](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/4051/public/4051-9449-1-PB.pdf)

¹⁶CHACÓN FUERTES, Pedro. Cuerpo y espíritu. Bergson o el tiempo del espíritu. Bogotá, Colombia: Cincel, 1988. 87 p.

¹⁷ Ibíd., p.87

Desde la perspectiva de Bergson, hay dos tipos de memoria. Una memoria que se alcanza mediante el “aprendizaje” como nos lo dice Chacón¹⁸ que se adquiere mediante el ejercicio rutinario, por ejemplo, cuando estamos aprendiendo de memoria una canción, un poema, etc., requerimos de una constancia porque comenzamos a memorizar parte por parte, para que al final como un rompecabezas logremos armar un todo por medio de las partes. Como resultado es lograr aprender el poema o poder cantar la canción de inicio a fin “como hábito, ha exigido primero la descomposición, luego la recomposición de la acción total”.¹⁹El segundo tipo de memoria, es aquella que retiene las imágenes de las acciones cotidianas e irrepetibles del pasado, a este tipo de memoria la llama Bergson, “memoria espontanea” además de ser aquella a la que recurrimos en los momentos en que necesitamos recordar un hecho del pasado²⁰.

Es como un acontecimiento de mi vida; tiene por esencia llevar una fecha, y no poder en consecuencia repetirse (...) registraría, bajo la forma de imágenes-recuerdos, todos los acontecimientos de nuestra vida cotidiana a medida que se desarrollan; ella no descuidaría ningún detalle; en cada hecho, en cada gesto, dejaría su ubicación y su fecha en cada fecha. Sin segunda intención de utilidad o aplicación práctica, almacenaría el pasado por el sólo efecto de una necesidad natural”²¹

Aunque Bergson fue maestro de Maurice Halbwachs (1877-1945) no tuvo alguna influencia en su alumno, ya que en los planteamientos sobre la memoria colectiva no se evidencia el pensamiento Bergsoniano. Cabe agregar que Halbwachs vivió dentro de un contexto de guerra; por un lado la primera guerra mundial que directamente no lo afectó esto le permitió fomentar el amor por el saber reflejado en su estudio interdisciplinar y en la producción de texto académicos. Sin embargo, por la Segunda Guerra Mundial, Halbwachs se verá perjudicado en su producción académica y en su vida familia, por las persecuciones

¹⁸ Ibíd., p. 87

¹⁹ BERGSON, Henri. Capítulo II: El reconocimiento de la imágenes. La memoria y el cerebro. Materia y Memoria. Buenos Aires, Argentina: Cactus, 2006. 93 p.

²⁰ Ibíd., p.95

²¹ BERGSON, Henri. Capítulo II: El reconocimiento de la imágenes. La memoria y el cerebro. Materia y Memoria. Buenos Aires: Cactus, 2006. 95 p.

de la *Gestapo* hacia él y su familia, tanto así que fue llevado a un campo de concentración y pasó sus últimos años de vida, según lo expresa Michel Alexandre hermana de Halbwachs.²² Bajo estas condiciones Halbwachs escribió su obra *Memoria Colectiva*²³ que relacionó dos disciplinas: la filosofía por su estrecha relación con Henri Bergson, y la sociología con Durkheim que fue su maestro.

La reflexión en torno a la memoria durante la época de Halbwachs todavía no tenía un carácter moral y ético, sino era vista como un medio para llegar al conocimiento. Sin embargo, Halbwachs le da otro uso a la memoria como un carácter práctico y social que interviene en nuestra vida cotidiana, desde la forma como nos relacionamos con el otro hasta nuestra forma de ser y de pensar el mundo, así la memoria desde Halbwachs deja de ser un planteamiento metafísico y espiritual como lo planteó Bergson. Lo anterior es posible si convivimos con grupos de amigos, familias etc., que ayuden con sus testimonio y su presencia a complementar o anular nuestros recuerdos, fue así que se forma la memoria colectiva.

Es la memoria, desde la visión de Maurice Halbwachs una construcción social y simbólica, que permite recordar y revivir acontecimientos mediante la construcción grupal. Por último, la memoria en Halbwachs muestra su carácter social reflejado sus influencias sociológicas, y define a esta como memoria colectiva. Esto también puede entenderse como los primeros pasos hacia la consolidación del sentido ético y moral de la memoria al convertirse en un medio que reconoce y reflexiona sobre todos los acontecimientos y consecuencias de las guerras mundiales.

²² HALBWACHS, Maurice. Introducción Maurice Halbwachs. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004, p. 17-22.

²³ Fue una obra póstuma, encontrada en algunas hojas que dejó el autor antes de ser llevado a Alemania “Esta obra fue perseguida a través de la tormenta de la última guerra que afectó a los suyos con tanta insistencia y crueldad. En junio de 1944, quedó rota por la brutal tragedia que conocemos: su arresto por la Gestapo, tras el arresto de uno de sus hijos, y en marzo de 1945, su muerte en el campo de Buchenwald” Halbwachs, Maurice. Introducción Maurice Halbwachs. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, (2004). 22 p.

La visión de memoria desarrollada por Walter Benjamin (1892-1940), que partir de la Segunda Guerra Mundial se preocupó por la memoria histórica de los pueblos que fueron afectados por esta guerra, consolidó la dimensión política de la memoria. Para este filósofo, la memoria es un deber de no olvido, y de dar voz a los vencidos. Según Vega²⁴, gracias a Benjamin se dio paso a que se consolidara y reconociera el recuerdo y la memoria como un garante de verdad. Por eso debía darse prioridad a la narración de quienes vivieron durante estos acontecimientos, ellos son los primeros testigos de los hechos, a partir de ahí empieza a darse prioridad a la figura del testigo y a darle importancia a los testimonios.

Este énfasis lo continuaran filósofos como Reyes Mate (1942) y Giorgio Agamben (1942), ellos le dan importancia al testimonio por su carácter ético, lo ven como un deber que permite dar cuenta de lo sucedido. Sin embargo, las posturas sobre este concepto distan en la medida en que Reyes Mates piensa la memoria como un medio que da un significado a la víctima, que por mucho tiempo no se tuvo en cuenta, como lo comenta Berta Ares²⁵ en su entrevista a Reyes Mate. Y el testimonio son los relatos de las víctimas que evidencian lo sucedido con la esperanza que estas narraciones cambien a las generaciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial. “El hombre sigue su vida de espaldas a Auschwitz. Sus relatos conmueven pero nada pueden contra las lógicas que antaño nos llevaron a la catástrofe. Y los testigos dan testimonio porque piensan que Auschwitz puede cambiar al hombre”.²⁶

²⁴ VEGA, Guillermo A. Memoria y conocimiento histórico: El debate contemporáneo atravesado por la impronta platónica [en línea]. Argentina: Nuevo itinerario. 2 p. ISSN: 1850-3578. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3685806.pdf>

²⁵ ARES, Berta. Entrevista a reyes mate, filósofo de la memoria: “Existe un deber de memoria, porque al conocimiento se le escapa mucha realidad” [en línea]. España: Universidad de Fabra. Tomado de: https://www.upf.edu/documents/3928637/4018509/forma_vol04_05ares.pdf/86914f45-0e6c-4d91-86c2-b558652a0f7d

²⁶ REYES MATE, Manuel. *La posmemoria*. Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales [en línea]. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797197>

Por otro lado, según Vega, Giorgio Agamben piensa la memoria y el testimonio a partir de las víctimas de los campos de concentración en Alemania. Los testigos directos que no pueden narrar su sufrimiento porque fueron exterminados. Hay una imposibilidad de entendimiento, los asesinados se convierten en testigos silenciosos; como no hay una narración esto nos conduce a la especulación, ya que nunca podremos saber y sentir lo que realmente vivió, solo podemos sentir en apariencia de lo que se vivió, dice Vega desde su lectura de Agamben: “El musulmán es el dueño de la experiencia medular del campo, pero no la puede decir. Lo único que nos ofrece es el silencio de lo incommunicable. Silencio que nosotros debemos interpretar, que nos provoca a la interpretación, sabiendo que sólo nos podremos acercar a la experiencia del exterminio, nunca poseerla”.²⁷

Por último, Michel Foucault (1926-1984) apoya lo dicho por Immanuel Kant en *¿Qué es la ilustración?* Consiste en mirar nuestra historia desde el presente, y evidenciar los actos que ha hecho la humanidad hasta su presente, y así criticar nuestras acciones pasadas que no nos orgullecen para así “la indignación de lo que somos nosotros mismos en el presente, en la relación con el pasado histórico. No lo que debemos ser, sino lo que hemos llegado a ser a lo largo de la historia”²⁸. Somos nuestro pasado, es decir los hechos que han construido la historia nos hace quienes somos, esto permite desde Foucault la libertad de salir y conocer los mecanismos de poder que nos han regido. Según lo menciona Vega “Revisar los límites de lo que somos a través del conocimiento histórico es una empresa filosófica, pero, al mismo tiempo, eminentemente política, puesto que aspira a instituirse a sí mismo como una “práctica de libertad”.²⁹

²⁷ VEGA, Guillermo A. Memoria y conocimiento histórico: El debate contemporáneo atravesado por la impronta platónica [en línea]. Argentina: Nuevo itinerario. 8 p. ISSN: 1850-3578. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3685806.pdf>

²⁸ *Ibíd.*, p. 9 p

²⁹ VEGA, Guillermo A. Memoria y conocimiento histórico: El debate contemporáneo atravesado por la impronta platónica [en línea]. Argentina: Nuevo itinerario. 10 p. ISSN: 1850-3578. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3685806.pdf>

En síntesis, Halbwachs es el autor del que tomo el concepto de Memoria Colectiva. Los filósofos anteriores a él, me permitieron entender los fundamentos de la memoria desde los planteamientos filosóficos y su evolución. Es innegable que los autores posteriores dieron las pautas para aquellos que hoy hablamos de memoria histórica y memoria colectiva en contextos de guerra. Recoger narraciones, darle voz a los vencidos, comprender las huellas de la violencia sobre las vidas de los testigos indirectos que prioricé en este trabajo, son eco de lo desarrollado por Benjamin, Reyes Mate y Agamben.

1.2. La memoria colectiva

En este apartado se va a exponer el concepto de Memoria Colectiva de Maurice Halbwachs, teniendo en cuenta los otros tipos de memoria que son: la memoria individual y la memoria histórica, que desde la perspectiva del autor, están relacionadas con la memoria colectiva.

Halbwachs³⁰, afirma que las relaciones sociales construyen la memoria, esto se debe a la necesidad del hombre para que le reconozcan sus percepciones vividas como materiales, así las pueda compartir con otros. También, una construcción colectiva es el tiempo y la aceptamos al vivir en sociedad “las fechas y divisiones astronómicas del tiempo están cubiertas de divisiones sociales de tal modo que desaparecen progresivamente y la naturaleza deja cada vez más a la sociedad que sea ella quien organice el tiempo”³¹. Es así que no podemos pensar la memoria sin el tiempo, esta relación estrecha se debe porque al recordar un evento pasado necesitamos ubicarnos en un marco temporal y en un espacio. Además, de crearse y complementarse de las relaciones sociales.

Ahora bien, la teoría de Halbwachs sobre la memoria colectiva no estuvo influida por su maestro Bergson, quien establece que la memoria y el tiempo son procesos individuales y subjetivos. Sin embargo, desde la lectura y las enseñanzas de Bergson, Halbwachs fortalece su teoría sobre la memoria colectiva y elabora una crítica a su maestro; mencionando que, pensar la memoria y el tiempo como un proceso subjetivo de la percepción y los recuerdos del ser humano, no es posible ya que, en algún momento tanto la percepción, el recuerdo y el tiempo estuvo influido en algún momento por la construcción social, dice Halbwachs:

En nuestro pasado se cruzan, en realidad, en cada momento o en cada periodo de su desarrollo, muchas corrientes que van de una conciencia a otra, siendo su punto de encuentro (...) Si con las duraciones individuales podemos recomponer una duración

³⁰ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 96 p.

³¹ Ibid., 90 p.

mayor e impersonal en que se incluyan, es porque, en el fondo, ellas mismas se desprenden de un tiempo colectivo del que toman toda su sustancia³²

Maurice Halbwachs es un precursor de las narraciones colectivas, como se evidenció en el párrafo anterior. Esta preocupación por establecer una memoria social y comunitaria se refleja en las propuestas del Centro de Memoria Histórica que en su investigación sobre el conflicto armado en Colombia utiliza como método la memoria. Así le proporciona una voz a las víctimas del conflicto, creando una polifonía de recuerdos que transmiten sus experiencias de vida, pero no solo su propia experiencia de vida está contenida en su testimonio, sino en las narraciones le dan vida a sus familiares, amigos, vecinos, que no volvieron a ver sea porque se fueron o porque fallecieron. Es así que se construye una memoria a partir de las experiencias que se tuvo con personas cercanas aunque ya no estén.

Para entender el significado de la memoria colectiva en Halbwachs es necesario entender que significa estar en grupo. Estar en grupo depende de la continuidad y la actualidad. Hay continuidad cuando los miembros se han conocido desde hace tiempo y en el presente se mantiene en contacto como sucede con el grupo familiar o el grupo de amigos de infancia, que no pierden la comunicación. Por otro lado, la actualidad en los grupos surge de los cambios que se van teniendo en la vida, como cuando tenemos nuevas experiencias que permiten crear nuevos grupos o integrarnos a grupos existentes, teniendo en cuenta que se debe tener una afinidad con sus integrantes, por ejemplo, se crea esta actualidad cuándo estamos en situaciones como: estar en un nuevos trabajo, conocer nuevos amigos, entrar a una nueva escuela, etc.

Enseguida se interesan por otras cosas y se introducen en otros grupos (...) A veces, las circunstancias hacen que estas personas se agrupen de algún modo en un mismo círculo y vayan de un grupo a otro, como esos viejos figurines de baile que, cambiando sin cesar de bailarín, encuentran al mismo, aunque a intervalos bastante breves³³.

³² HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 99 p.

³³ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 96 p.

Así mismo, la continuidad y la actualidad que están presentes en los grupos, influyen en la construcción de los recuerdos³⁴, como lo menciona Halbwachs³⁵. La continuidad se presenta en nuestra memoria cuando los recuerdos lejanos como los de nuestra infancia se siguen renovando y restaurando en la actualidad; por ejemplo al estar en reuniones familiares en que se cuentan anécdotas. Por otro lado, la actualidad en los recuerdos esta cuando comparamos nuestros recuerdos pasados con lo que vemos, vivimos y hablamos en la actualidad con alguno o todos los miembros de nuestros grupos “lo que vemos hoy se sitúa en el contexto de nuestros recuerdos antiguos, estos se adaptan, sin embargo, al conjunto de nuestras percepciones actuales. Todo sucede como si confrontásemos diversos testimonios (...) podemos reconstruir un conjunto de recuerdos con el fin de reconocerlo”³⁶

También, se actualiza la continuidad del recuerdo, en el momento en que utilizamos nuestros grupos para actualizar, reforzar, complementar, reconstruir o “invalidar”, aquellos recuerdos que no los tenemos tan presente en nuestra memoria, sea porque se han olvidado alguna de sus partes o en su totalidad. En otras palabras, el grupo que influye en mí actualiza nuestros recuerdos en la medida que permiten un diálogo entre los participantes del grupo con “nuestros recuerdos comunes” y así creamos un recuerdo nuevo y renovado, según Halbwachs:

Para obtener un recuerdo, no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin cesar de éstos a aquélla y viceversa, lo cual sólo es posible si han formado parte y siguen formado parte de una misma sociedad. Sólo así puede entenderse que un recuerdo pueda reconocerse y reconstruirse a la vez.³⁷

³⁴ Para este pensador la memoria es aquella que nos permite guardar y almacenar todos los momentos, experiencias y pensamientos vividos, que son lo que llamamos recuerdos; además, la memoria es las experiencias global de nuestro pasado. Cuando queremos evocar un momento específico del pasado, es un recuerdo, que gracias a que está guardado en la memoria, la cual contiene una gran información desde el momento en que participamos en la sociedad, podemos traerlo al presente.

³⁵ HALBWACHS, Op. cit., p. 25

³⁶ *Ibíd.*, p.25

³⁷ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 34 p.

La construcción, la actualización y la creación son posibles porque somos parte de un grupo. Participar en los grupos es posible porque nacemos, vivimos y convivimos dentro de un colectivo que nos afectan y nos ayudan a conocernos a nosotros mismos, ya sea por medio de su compañía y consejos, o, por medio de sus testimonios y recuerdos, así es como repercute lo colectivo en el ser humano y en su memoria, según Halbwachs. Desde la perspectiva del autor, para tener recuerdos debemos ser conscientes de que estamos inmersos en una sociedad, esto se logra si hay un desarrollo completo de nuestro sentido social y colectivo; por este motivo, no se tienen recuerdos de nuestra infancia porque aunque nacemos en un grupo todavía no se puede transferir y compartir de la memoria grupal. “Si no recordamos nuestra primera infancia, es porque, efectivamente, nuestras impresiones no podían basarse en nada mientras no éramos un ser social”³⁸

Como lo hemos dicho en el párrafo anterior, para estar en un grupo se debe tener plena conciencia de sociedad y comunidad. Lo anterior, es condición para que afloren nuestros recuerdos y para que participemos en los grupos, que pueden ser conformados por pocas o muchas personas; si se tienen en común una amistad, un gusto, una vivencia, la consanguinidad; o solamente porque compartimos diariamente un espacio, ya sea en el trabajo, en el colegio o en la universidad.

Estos grupos de los que hacemos parte permiten sentirnos acompañados y ayudan a construir nuestros recuerdos para así alimentar nuestra memoria colectiva. La personalidad de cada individuo influye en nosotros y se refleja a la hora de actuar, vestir, expresar ideas, opinar y narrar recuerdos, en que tomamos lo que otros nos han compartido y dicho sean opiniones, reflexiones, narraciones, lecturas, que las incorporamos a nuestros discursos y a nuestras actuaciones. Dice Halbwachs:

³⁸ Ibíd., p. 38

Muchas veces sucede que nos atribuimos a nosotros mismos, como si se hubiesen originado únicamente en nosotros, ideas y reflexiones, o sentimientos y pasiones, que nos ha inspirado nuestro grupo. Nos compenetrados tan bien con quienes nos rodean que vibramos al unísono, y ya no sabemos dónde está el punto de partida de la vibraciones, en nosotros o en los demás”³⁹.

Un comienzo para la construcción de los recuerdos en grupo, se da cuando experimentamos vivencias, como viajes, caminatas, reuniones, fiestas con los grupos a los que pertenecemos; esos momentos que se desarrollan dentro de un espacio y un tiempo permiten que hayan recuerdos para ser contados “no hay ningún grupo, ni ningún tipo de actividad colectiva, que no tenga alguna relación con un lugar, es decir, con una parte del espacio”⁴⁰. Para Halbwachs los grupos, son los que reviven y renuevan nuestros recuerdos, gracias a que cada miembros del grupo aporta algún momentos que se ha vivido con el grupo, para así narrar, impulsar y complementar los recuerdos de los otros miembros, en que solo basta un sonido, una pequeña frase o una narración detallada para que estos hechos contados por los miembros de los grupos pueda convertirse en un recuerdo sólido⁴¹.

En la construcción de los recuerdos colectivos surgidos en los grupos no se debe imaginar que estos recuerdos se construyen al hacer reuniones en donde nos sentamos en círculo y comenzamos a contar y rememorar algún recuerdo que tengamos sobre un evento pasado. Es todo lo contrario, para Halbwachs, los recuerdos colectivos de los grupos se presentan con naturalidad en nuestra vida cotidiana, son espontáneos y no necesitamos que todos los miembros se reúnan en un solo espacio para contar lo que recuerdan; sino, al pensar en un lugar y un tiempo que nos evoque lo que hemos hablado con los miembros de nuestro grupo y al estar en momentos cotidianos, como un almuerzo, un paseo, un aula de clases, una noche de fiesta, etc., proporcionan en mí nuevos recuerdos.

³⁹HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 46 p.

⁴⁰ Ibid., p.144

⁴¹ Ibid., p. 27.

En el primer plano de la memoria un grupo se descomponen los recuerdos de los acontecimientos y experiencias que se refieren a la mayoría de sus miembros, y que resultan de la propia vida o de las relaciones con los grupos más cercanos, que más a menudo están en contacto con él.⁴²

Cabe añadir que en la construcción grupal de los recuerdos no debe estar presente el objeto de nuestro recuerdo. Es decir, un recuerdo para que sea validado en nosotros no necesita de evidencias que demuestre que el recuerdo sí pasó, porque nuestro recuerdo se construye en nosotros así tengamos una imagen que le de impulso para construir un recuerdo “para confirmar y rememorar un recuerdo, no hace falta testigos en el sentido común del término, es decir, individuos presentes en una forma material y sensible”⁴³.

Otro caso que expone Halbwachs sobre la existencia de nuestros recuerdos, se da cuando seguimos recordando a una persona y lo que vivimos con ella, aún si ésta ya no está presente en la actualidad, sea porque perdimos la comunicación o porque falleció. Es posible que se mantengan estos recuerdos y no se olviden, porque en nuestros grupos o en lo que vemos en nuestra cotidianidad, se manifiestan características, hábitos, rasgos físicos, etc., que eran propios de mi amigo y representan parte de su esencia, entran a mi memoria volviendo que recuerde nuevamente a esa persona ausente y sea difícil olvidarla.

Si pienso en mi amigo, es porque me sitúo en una corriente de ideas que teníamos en común, que para mí subsisten aunque mi amigo no esté ahí (...) aunque para ellos deben conservarse a mí alrededor las condiciones que me permiten situarme ahí. (...) Se conservan, ya que estas preocupaciones no eran ajenas a nuestros amigos comunes, y me he encontrado y me sigo encontrando con personas que se parecen a mi amigo, al menos en este aspecto, en quienes encuentro el mismo carácter y los mismos pensamientos, como si hubiesen sido miembros virtuales del mismo grupo⁴⁴

No podemos olvidar a personas que fueron importantes en nuestra vida, desde la visión de Halbwachs, pero sí podemos olvidar aquellos eventos y personas que no transmitieron en mí

⁴²HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 45 p.

⁴³ Ibid., p. 27

⁴⁴ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 121 p.

sentimientos o sensaciones. Una de las razones por la cuales olvidamos es por desvincularnos de un grupo, al no renovarse nuestros recuerdos que se alimentan de la memoria del grupo, no es posible recordar, ya que la constancia que el grupo me proporcionaba ya no está, como lo dice Halbwachs⁴⁵. Otra razón por la se produce olvido, es cuando creíamos que pertenecíamos a un grupo del cual nunca fuimos parte porque no nos sentimos cómodos y no hubo un interés por hacer parte de él. La incomodidad y el desinterés produce que no se creen recuerdos con el grupo y que lo vivido por con ellos sea algo sin importancia y se olvide fácilmente lo vivido con el grupo. Es así que en estos dos casos haya un olvido de lo que alguna vez hicimos y no se forme un recuerdo sólido; así se nos cuente a detalle un hecho pasado en el que estemos involucrado, es posible que no haya una rememoración, ya que el desinterés y la falta de apego afecta para la retención y construcción de recuerdos.

Nos encontramos con uno de ellos y mencionará particularidades de este viaje del que se acuerda y del que deberíamos acordarnos, si hubiéramos mantenido la relación con quienes lo hicieron con nosotros (...) Pero hemos olvidado todo lo que él evoca y se esfuerza en vano en hacernos recordar.⁴⁶

Como hemos dicho, para la construcción de memoria es necesaria la continuidad en el grupo, es decir que mantengamos el contacto con los grupos al que pertenecemos. Sin embargo, la falta de continuidad en los grupos afecta a los recuerdos que compartíamos con ellos. Por ejemplo, en el caso que nos volvamos a reunir con un grupo antiguo que no frecuentamos, puede pasar que no disfrutemos este reencuentro porque dejamos de sentirnos cómodos con este grupo, nos aburrirnos y lo único que recordamos es el sentimiento que tenemos con nuestros grupos actuales. En el reencuentro con los amigos pasados hay un sentimiento de extrañeza y por ende no es posible mantener la construcción de memoria colectiva. “No puedo despertarlo en mí, ya que hace mucho que no tengo nada

⁴⁵ Ibid., p.30

⁴⁶ Ibid., p.34

en común con mis antiguos compañeros. No hay que culpar a mi memoria ni a la suya. Pero ha desaparecido una memoria colectiva mayor, que incluía a la vez la mía y la suya.”⁴⁷

Aunque no estemos reunidos con nuestro grupos, desde Halbwachs nunca estaremos solos, porque nuestros pensamientos y nuestros recuerdos están influenciados por otro, así nos encontremos en un espacio en que solo estemos solos, “cuando un hombre vuelve a casa sin que le acompañe nadie, sin duda durante un tiempo < ha estado solo> (...). Pero solo ha estado en apariencia, y que incluso en este intervalo, sus pensamientos y sus actos se explican por su naturaleza de ser social.”⁴⁸ Nuestros recuerdos y nuestra vida giran en torno a lo colectivo que ha influido y creado recuerdos. Sin embargo, Halbwachs manifiesta la posibilidad de tener una memoria individual, ya que en ciertos momentos de la vida tenemos experiencias que solo estamos nosotros mismos y no han sido contadas pero crean un recuerdo que refleja nuestra propia “aventura” sin testigos; esta memoria individual sucede rara vez según el autor⁴⁹.

Darío Betancourt⁵⁰ concuerda con Halbwachs al pensar que la memoria individual no es ajena a las demás memorias como la colectiva y la histórica; porque sin darnos cuenta en la narración de nuestros recuerdos están implícitas un poco de memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Betancourt aclara que estas memorias no se deben tomar como diferentes, se trata más de un ejercicio de comprensión, y se debe tener en cuenta estos tres tipos de memoria, que están fundadas a partir de las experiencias que nutren y hacen posible hablar de la memoria en general. “La memoria está, pues, íntimamente ligada al

⁴⁷ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 35 p.

⁴⁸ Ibid., p. 36

⁴⁹ Ibid., p. 37

⁵⁰ *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo* es un artículo, publicado por la universidad Pedagógica en el 2004 por Darío Betancourt, que tiene como objetivo exponer los diferentes tipos de memorias (individual, colectiva e histórica). Además, este artículo quiere resaltar las relaciones de la memoria con el recuerdo, con la experiencia y la entrevista que hacen posible construir una época. Sin embargo, establecerá el límite en el que se puede hablar de una memoria popular, ya que puede malinterpretarse y elaborar una mala memoria que no busca dar voz a los enajenados de la historia sino enaltecer a los que ya sobresalieron.

tiempo, pero concebido éste no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia”.⁵¹

Halbwachs siempre mantendrá el diálogo entre la memoria colectiva con los otros dos tipos de memorias. Para el autor la memoria colectiva tiene un límite, porque los recuerdos se pierden en el momento en que no haya un relevo generacional y como consecuencia haya una desintegración de un grupo que mantenga vivos los recuerdos, afirma Halbwachs: “la memoria de una sociedad se extiende hasta donde puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos que la componen”⁵². Esta es tal vez la mayor diferencia entre la memoria colectiva y la memoria histórica. La memoria histórica, es aquella que se caracteriza porque está construida para perdurar en el tiempo y no depender de algún grupo en particular. Pasa de generación a generación, y así se conservan eventos nacionales importantes o figuras épicas.

Para Halbwachs la memoria histórica se divide en dos tipos: la historia aprendida y la historia vivida. La memoria histórica aprendida es la que menos recordamos, ya que esta memoria es de carácter *impersonal y esquemático*; que generalmente la encontramos en los libros de historia caracterizados por dar un panorama ordenado de los hechos y establecerlos en la línea de tiempo, además esta memoria tiene como objetivo perdurar en el tiempo, como un monumento. Por otro lado, la historia vivida, recrea los hechos históricos a partir de los objetos antiguos que permitan evidenciar en ellos una época y un momento histórico nacional. Este tipo de memoria se relaciona con lo familiar, un ejemplo que Halbwachs proporciona para explicar la memoria histórica vivida, es cuando vamos a la casa de los abuelos y en sus pertenencias encontramos calendarios, fotos, periódicos,

⁵¹ BETANCOURT ECHEVERRY, Darío. Memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo [en línea]. Bogotá, Colombia. En: UPN. 2004. 126 p. Tomado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

⁵² HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 84 p.

aparatos electrónicos, ropa, etc., permiten que recreemos alguna época pasada con los objetos que ellos poseen, no solo creamos una memoria histórica vivida en la casa de nuestros abuelos o de gente mayor, sino se establece una memoria colectiva familiar, que también en nuestra propia casa, al heredar objetos que fueron de nuestros abuelos y representaron a su época, su estilo de vida y su generación, está presente la memoria histórica vivida.

Nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida. Así pues, por historia hay que entender, no una sucesión cronológica de hechos y fechas, sino todo aquello que hace que un periodo se distinga de los demás, del cual los libros y los relatos nos ofrecen en general una representación muy esquemática e incompleta⁵³

La memoria histórica vivida complementa la memoria colectiva y la memoria individual, según concluyo de mi lectura de Halbwachs. La memoria histórica vivida se centra en la curiosidad de un individuo, que al ver en los objetos antiguos o al conocer a alguien que retrate una época desde su estilo de vida, encuentra una historia por contar sobre un hecho pasado. Esta primer acercamiento con los objetos aparece una memoria individual ya que el sujeto vive una experiencia solitaria con el objeto que ve, así inicia la construcción del recuerdo de la memoria histórica vivida. En este proceso de reconstrucción se centra en contar una parte de la historia nacional de un país y la historia de un individuo representado en el objeto antiguo, de este modo está presente la memoria colectiva porque no pretende contar una sola historia de una época, sino hay otra voz que cuenta una de las muchas versiones que puede haber de los hechos sucedidos en una época, en palabras de Halbwachs:

La historia no es todo el pasado, pero tampoco es todo lo que queda del pasado. O dicho de otro modo, junto a la historia escrita hay una historia vivida que se perpetúa y renueva a través del tiempo y en la que se pueden encontrar muchas corrientes antiguas que aparentemente habían desaparecido⁵⁴

Esta memoria colectiva e histórica vivida permite conocer un hecho vivido a partir de la curiosidad, cuando encontramos entre las pertenencias de los abuelos, libros, afiches,

⁵³HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 60 p.

⁵⁴Ibíd., p. 66

periódicos, juguetes, etc. De este modo podemos reconstruir un hecho histórico que no esté guiado por la política o la religión, sino por la construcción espontánea de un hecho.

Las fechas y los acontecimientos históricos o nacionales que representan (...) Pueden ser totalmente exteriores a las circunstancias de nuestra vida, al menos en apariencia; pero, más tarde, cuando reflexionamos sobre ellos, «descubrimos muchas cosas», «descubrimos el porqué de muchos acontecimientos»⁵⁵.

Según Halbwachs, otra relación entre la memoria colectiva y la memoria histórica es cuando los miembros de una comunidad pueden recordar un mismo evento pasado que afectó a un colectivo, como un hito histórico. Es posible lo anterior, porque en ese momento el individuo estaba presente en un espacio común y por ello sus conciencias estaban conectadas. Aunque cada uno no perciba lo mismo, sus recuerdos aportan para la construcción de memoria colectiva nacional, ya que aquellos que vivieron en esa época están marcados por un evento “decimos que un mismo acontecimiento puede afectar a la vez a varias conciencias distintas (...) dichas conciencias se acercan y se unen en una representación común.”⁵⁶

Desde Betancourt advierte que la historia como disciplina se ha centrado en reconocer a los textos escritos, más que a la oralidad. Sin embargo, la oralidad hace posible que una comunidad que no tiene como recurso la escritura, pueda mantener su legado (filosófico, cultural, tradicional) a partir de la transmisión de relatos y recuerdos, sea por la memoria individual o colectiva. También, el autor llama la atención sobre la diferencia entre la historia institucionalizada y la historia popular. La historia popular ha recibido un mal trato por aquellos que no tienen el conocimiento acerca de cómo manipular la información establecida, ya sea por las entrevistas o por los documentos que se encuentren a su paso, bajo estos malos usos se elabora una mala construcción de la historia popular; y también por el predominio de la historia institucionalizada, la cual se establece como la única que

⁵⁵HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 58 p.

⁵⁶ Ibíd., p.114.

puede generar construcciones históricas que tenga valor, y deja en un segundo plano a la historia popular, basada en testimonio orales del que no tiene voz, es decir del pueblo⁵⁷.

Ya mencionado los tipos de memoria desde Halbwachs y Betancourt, ahora se verá la definición de memoria en Colombia. Por la violencia se construyó una memoria histórica con la necesidad de incluir voces que han sido continuamente excluidas y suprimidas de los procesos de elaboración de la historia por medio de textos oficiales como los libros escolares, los monumentos, los museos y canciones.⁵⁸ De este modo, la memoria histórica en correspondencia con la memoria colectiva, ha permitido que la voz de diferentes colectivos, tengan vigencia en Colombia por medio de los recuerdos de las víctimas que crean una memoria colectiva de la violencia socio-política en Colombia.

Para mí la memoria colectiva, es como estar jugando al juego de la pirinola⁵⁹, en que uno, dos o todos ponen un recuerdo que se tenga sobre un hecho concreto para aclarar o complementar mi recuerdo y el de los demás; para que esto suceda puedes tomar uno, dos o todos los recuerdos que te han dicho, pero solo escoges aquellos recuerdos que creas que estén acorde con este pequeño recuerdo y así comenzar a reconstruirlo. Ya sea tomando o poniendo en este juego no hay nadie que no juegue, no hay nadie que no deba estar ahí, no hay nadie que no ponga nada o no tome nada, sino, se toman o ponen sus recuerdos a disposición de otro que igual está tomando y poniendo como todos.

Así como el hombre es un ser cambiante, así mismo sus recuerdos cambian, se olvidan, se rememoran, se construyen, se modifican y se influyen unos a otros. Los recuerdos hacen que el hombre se preocupe y se cuestione, ya que al querer recordar no le es posible de

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 126

⁵⁸ COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTORICA. Recordar y narrar el conflicto Herramientas para reconstruir memoria histórica [online]. Bogotá, Colombia: Centro de memoria, 2009. 26 p. Tomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>

⁵⁹ **Pirinola**, también llamado **pirindola** o **perinola**, es un trompo que tiene en sus contornos distintas escrituras como pon 1 pon 2, toma 1, toma2, todos ponen, el juego consiste en hacer girar este trompo y al detenerse deja una cara con la inscripción de la suerte, por este motivo se hacen apuestas.

manera organizada ni total, sino sus recuerdos están constituidos por imágenes estáticas. No solo recordamos una imagen sino que nuestra memoria puede recordar un movimiento, una acción breve, un sonido, un olor que permiten recrear las narraciones que cuenta el otro sobre un hecho concreto que confrontamos con lo que tenemos de nuestro recuerdo original, y este proceso es un acto simbólico de recordar a alguien o una época que se haya vivido.

Yo soy lo que he hablado, vivido, escuchado, visto, rememorado, con otros. En este caso, en que entrevisto a personas que han vivido en los años 50's en Colombia hago parte de una memoria colectiva, que ha surgido de los recuerdos familiares transmitidos y que el entrevistado me los comparte desde un solo recuerdo. Así entre los entrevistados, mi profesora Claudia Giraldo, mis padres, mis amigos y yo construimos una memoria colectiva de este proceso de reconstrucción sobre el bipartidismo a partir de las historias de vida. Además, como lo dice Halbwachs un recuerdo se mantiene vigente siempre y cuando el grupo todavía se mantenga en el tiempo. A partir de las entrevistas, sigue habiendo una memoria colectiva sobre la violencia bipartidista, por ser un hito importante en la historia del país, que marcó la memoria de todos aquellos que vivieron en la época. Espero que esta construcción contribuya a la construcción de memoria colectiva del país.

Por último, teniendo en cuenta mi pregunta de investigación, el concepto que más se adapta para desarrollar mis preguntas es el de memoria colectiva y no el de memoria histórica. He escogido la memoria colectiva de Halbwachs porque me permite escuchar los testimonios de los educadores que se han creado por sus grupos, sus vivencias y sus conocimientos aprendidos, que me han transmitido a mí. Esto no me sería posible con la memoria histórica en que solo hay una sola voz y es la del experto, proporcionándome una sola versión de un hecho pasado. A partir de la polifonía de voces, se puede crear una nueva memoria colectiva porque yo soy parte de este nuevo grupo de educadores que me han narrado parte de sus vivencias y así puedo reconstruir una versión de su época a partir de sus recuerdos

comunes y distantes. Aunque mi trabajo se fundamenta en la memoria colectiva de Halbwachs está la voy a apoyar con la memoria histórica para complementar las historias de vida de los educadores.

También, en el desarrollo de las entrevistas y en el análisis de las mismas, fueron muy útiles las ideas de Halbwachs relacionadas con: la herencia que han dejado los miembros más antiguos y permiten tener recuerdos de un hecho pasado no vivido; con la posibilidad de no olvidar siempre y cuando haya un grupo que mantiene los recuerdos y permite no renovarlos.

1.3. La reconstrucción de memoria en Colombia.

Este apartado hace un recuento del uso de la categoría de memoria en Colombia, cómo se ha desarrollado y qué agentes han impulsado el uso de este término, durante los años 40's y 50's. Además, de evidenciar la importancia que se le ha dado a la memoria colectiva e histórica en Colombia desde el Estado que ha promovido la construcción de la memoria histórica, pero han habido colectivos sociales y ONGs que han promovido y desarrollando la construcción de la memoria colectiva de la violencia bipartidista como de la violencia actual.

Para el tema de la construcción de memoria como preocupación en Colombia estoy leyendo, *La violencia en Colombia* de Monseñor Germán Guzmán, el capítulo 4 del *Basta ya y Recordar y narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica* del Centro de Memoria Histórica que tiene como investigadora principal a María Emma Wills. Estos autores evidencian que la memoria es un derecho fundamental para reconocer a las víctimas por medio de sus testimonios de un pasado de violencia que ha estado en Colombia desde inicios del siglo XIX. En Colombia

La construcción de memoria en los años 40's, según Myriam Jimeno, entre 1946 hasta 1960 se registran más de 50 novelas sobre la violencia bipartidistas, “la intensidad del momento impregnaba las novelas de este periodo. Por eso se les ha titulado de inmediatistas y tremendistas, lo que en efecto significa que se produjeron en el calor de esa lucha. Esto mismo explica su abundancia”⁶⁰. Lo anterior evidencia que en esa fechas de tensión había una preocupación por narrar lo sucedido dentro de su época. Para la autora las novelas sobre la violencia estaban divididas en dos grandes géneros: la novela testimonial y la novela ficcional que tenía alusiones sobre el conflicto. Sin embargo, Jimeno subraya que en

⁶⁰JIMENO, Myriam. *Novelas de la violencia: en busca de una narrativa compartida. La restauración conservadora*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012. 29 p.

los años 50's tuvo más auge las novelas testimoniales⁶¹, ya que las novelas ficcionales tendrían mayor importancia en los años 60's.

No solo la memoria colectiva que se originó en los años 50's, se manifiesta en el campo de la novelas; sino también estaba presente en la caricatura, la pintura, la fotografía, cine documental y en la música de la época. Por el lado de las artes plásticas, encontramos la caricatura y la pintura que fue un medio de denuncia social. Entre los exponentes encontramos a los caricaturistas Alberto Urdaneta⁶², Pepe Gómez⁶³, Ricardo Rendón⁶⁴, entre otros, quienes trabajaban en los periódicos más influyentes de la época como: El Tiempo, Cromos, El País, El Siglo, El liberal. Por otro lado, en la pintura los artistas más influyentes fueron: Alejandro Obregón⁶⁵, Alipio Jaramillo⁶⁶, Luis Ángel Rengifo⁶⁷, Débora Arango⁶⁸.

El registro visual de los años 50's se presenta en la fotografía y en lo filmico. Lo fotográfico está presente en Sady González ⁶⁹un reportero gráfico que decidió mostrar lo

⁶¹ Algunas de las novelas que rescata la autora por su carácter testimonial son: El Cristo de Espaldas (1953), Siervo sin tierra (1964) escritas por Eduardo Caballero, El machete (1964) de Julio Posada, Viento Seco (1954) de Daniel Caicedo, Lo que el cielo no perdona (1954) escrita por Fidel Blandón Berrio, Las guerrillas del llano de Eduardo Franco Isaza; Sin tierra (1959) para morir de Eduardo Santa; por último, El día del odio de Osorio Lizarazo, entre otras. JIMENO, Myriam Novelas de la violencia: en busca de una narrativa compartida. La restauración conservadora. Bogotá, Colombia; Ediciones Universidad Nacional, 2012. 300 p.

⁶² Ver: El señor Archipámpano de la catedral; Gaitán Obeso. En: <http://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte-banco-de-la-republica/tema/cr%C3%ADtica> ,

⁶³ Ver: Doliente historia (1929); caricatura de 1927; entre otras. En: <http://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte-banco-de-la-republica/artista/josé-gómez-castro-pepe-gómez>

⁶⁴ Ver: Año nuevo 1931; Corte de Franela. En: <http://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte-banco-de-la-republica/obra/corte-de-franela>

⁶⁵ Ver: Masacre del 10 de abril (1948); Genocidio.

⁶⁶ Ver: Campesinos (1957), Jorge Eliecer Gaitán (1940); Violencia en el campo (1957); Nueve de Abril (1948)

⁶⁷ Ver: Los 13 grabados sobre la violencias; Primero de Mayo (1977)

⁶⁸ Ver: Masacre del 9 de abril (1948); El tren de la muerte (1948)

⁶⁹ Ver: González, Sady. *El saqueo de una ilusión el 9 de abril: 50 años después*.

sucedido el nueve de abril, por medio de fotos. También, se le debe hacer un reconocimiento a Roberto Restrepo quien decidió grabar la cultura cotidiana de los años XX y lo sucedido el nueve de abril por medio de la grabación; en que años después su nieto Ricardo Restrepo hereda el material filmico recolectado por su abuelo y así se crea un documental con las grabaciones de su abuelo titulado *Cesó la horrible noche*, otro documental que hay que resaltar es el de Andrés Arias García titulado *Amor del 48*⁷⁰, que cuenta el relato de María Antonieta que vivió el nueve de abril de 1948, pero lo que más recuerda es al amor de su vida. Por último, el registro musical y oral de la época bipartidista se hace presente con: Garzón y collazos⁷¹.

La reconstrucción de la memoria colectiva de los años 50's fue un proceso permanente, que siguió hasta hoy. Se han escrito más novelas, crónicas reportajes, cuentos y obras de teatro que denuncian o exponen lo sucedido en la violencia bipartidista. Entre las novelas ficcionales y testimoniales, cronistas y cuentos encontramos a: Alfredo Molano, García Márquez, Hernando Téllez, Alba Lucía Ángel, Cepeda Samudio, Alfonso Salazar, Rafael Pardo, Isaías Romero Pacheco⁷². En representaciones escénicas actualmente se está presentando la obra de teatro *El crimen del siglo*, por los 70 años del Bogotazo. Esta reconstrucción de la memoria nace en nosotros porque aún sigue presente la violencia, y queremos comprender cómo y por qué surge.

La violencia “entró a ser una constante temática de la cultura colombiana, lo cual revela que es recuerdo y presente que nos atormenta (...) Creo que el efecto social de constarlo y recontarlo busca reconstruir una versión compartida desde la cual interpretar y darles sentido a sucesos, que por ser extremos, desafían la manera habitual de entender y ordenar la vida social⁷³

⁷⁰ Ver: <https://www.senalcolombia.tv/general/amor-del-48-un-romance-en-medio-del-bogotazo>

⁷¹ Escuche: Cámbulos y gualandayes (1949)

⁷² *El abuelo rojo* es un libro infantil que habla de Gaitán y el nueve de abril de una manera en que los niños se puedan aprender de historia sin violencia. <https://canaltrece.com.co/noticias/el-abuelo-rojo-un-libro-para-ninos-sobre-la-historia-del-bogotazo/>

⁷³ JIMENO, Myriam. *Novelas de la violencia: en busca de una narrativa compartida*. La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012. 292 p.

Cabe agregar en esta construcción de memoria como una preocupación colectiva de la violencia bipartidista, el texto escrito por Monseñor Germán Guzmán titulado *La violencia en Colombia: parte descriptiva, que es una especie de primer informe sobre la violencia bipartidista en Colombia*. Monseñor Guzmán fue un sacerdote e investigador, que vivió la Violencia bipartidista en Colombia y fue un testigo directo de la caída del candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán. Su investigación trata de evidenciar las causas, surgimientos y consecuencias de la violencia de los años 50's en Colombia desde 1930 a 1958; como producto de estas investigaciones Guzmán elaboró dos libros sobre la Violencia en Colombia que terminó constituyéndose en parte de la memoria colectiva que no ha olvidado los hechos de Colombia de inicios del siglo XX.

La primera edición del libro se publicó en 1964 como un proyecto conjunto entre Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña entre otros profesores de la facultad de sociología de la Universidad Nacional, quienes decidieron buscar a Monseñor Germán Guzmán, por sus adelantos e investigaciones que venía desarrollando sobre la violencia. Además, según, Alberto Valencia⁷⁴, la primera edición del libro pretendía darle un uso práctico a la sociología dentro del contexto colombiano, que ya se venía desarrollando años atrás, con monografías publicadas en la revista de la Universidad Nacional, conferencias y congresos nacionales e internacionales relacionado la sociología con la violencia bipartidista, por parte de los profesores Camilo Torres, Roberto Pineda, Andrew Pearse.

La Facultad de Sociología de la Universidad Nacional publicó en sus primeros años de vida una serie de documentos sobre temas diversos, en los cuales se comenzaba a perfilar el estudio de La Violencia, que en ese momento se encontraba en su etapa final: en una serie llamada Monografías sociológicas aparece en 1960⁷⁵

⁷⁴ Investigador que se interesa por el origen del libro *La violencia en Colombia* escrito por Orlando Fals Borda, Roberto Umaña y monseñor Germán Guzmán, utilizando para esta investigación una recolección de archivo. Como producto final de esta investigación, Valencia elabora un artículo titulado: *Memoria y Violencia. A los cincuenta años de "La Violencia en Colombia" de monseñor Guzmán et al.*

⁷⁵ VALENCIA Gutiérrez, Alberto. Memoria y Violencia. A los cincuenta años de "La Violencia en Colombia" de monseñor Guzmán [en línea]. En: Sociedad y Economía. 2012, N 23, 62 p. Sacado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n23/n23a04.pdf>

A diferencia de la primera publicación del libro la violencia en Colombia, la segunda publicación del libro es una apuesta realizada solo por Monseñor Germán Guzmán que se publica en 1968. Como en el título de su portada lo anuncia *La violencia en Colombia parte descriptiva*, se trata de una nueva publicación que tiene como objetivo describir con detalle el surgimiento y la culminación de la violencia bipartidista, recogiendo archivo sobre la época. Aunque en el libro no aparece una definición de memoria, después de la lectura juiciosa del texto, y siguiendo a Halbwachs se puede afirmar que el texto recoge una memoria histórica, una memoria colectiva y una memoria histórica vivida; como ya se mencionó, no podemos pensar una memoria sin estar sujeta a las otras, las tres se complementan y permiten una construcción conjunta de memoria en este libro. Guzmán presenta el contexto lineal de los acontecimientos y figuras políticas importantes de 1930 a 1958 a lo que corresponde la memoria histórica, pero agrega los testimonios ajenos como propios, entrevistas tanto a los guerrilleros como a “los exiliados de la violencia”⁷⁶, canciones, poemas, novelas, cartografía, estadísticas, es decir es una recolección de memorias colectivas así como memorias históricas vividas, que en la primera edición del libro no se evidenciaba.

En la elaboración de esta obra se han incluido nuevos documentos y testimonios. Esto permite ofrecerla totalmente reestructurada y enriquecida en el aspecto de la interpretación fáctica. En ellos se han empleado técnicas de investigación, adaptadas a las circunstancias del fenómeno en estudio.⁷⁷

Por otro lado, el primer acercamiento oficial y jurídico de la memoria como un concepto importante para el país, se le atribuye al Centro de Memoria Histórica (CNMH)⁷⁸ en el

⁷⁶ GUZMÁN, Germán. Introducción. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. Pág. 11

⁷⁷Ibíd., p. 11.

⁷⁸ Es un espacio público creado en el 2010 y adscrito a la ley 1448 del ministerio de justicia y derecho. Este espacio permite una construcción de memoria y verdad que narra los hechos recientes del posconflicto colombiano, lo cual permite establecer una memoria histórica. Este espacio acoge todo el territorio colombiano según lo dicta la ley. Además, el Centro de Memoria Histórica se encarga de hacer una recolección de archivo con narraciones y testimonios, que son avalados con grados de veracidad por la CNMH “El Centro de Memoria Histórica tiene por objeto la recepción, recuperación, conservación, compilación y análisis de todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio, relativo a las violaciones ocurridas con ocasión del conflicto armado interno colombiano” (Ley 1448)

2010. La memoria desde la CNMH es definida como “un aprendizaje social”, ya que comenzamos a tener memoria cuando nos establecemos en la sociedad, como también lo menciona Maurice Halbwachs “si no recordamos nuestra infancia, es porque, efectivamente, nuestras impresiones no podían basarse en nada mientras no éramos un ser social”⁷⁹. Además, según menciona el CNMH, nuestros recuerdos están influenciados por las instituciones sociales como: la iglesia, el colegio, la universidad, etc., que moldean e influyen nuestros recuerdos, hacen que pensemos de un cierto modo dependiendo de la institución, esto es memoria colectiva según la definición CNMH.

–La familia, la iglesia, la escuela, las universidades, las artes, la prensa, la radio, la televisión, las organizaciones no gubernamentales, los partidos (...) Mediante todo este conjunto de intervenciones, aprendemos ciertas formas de recordar, seleccionar y articular nuestros recuerdos⁸⁰.

Es necesario recalcar que en el 2005 con la ley de justicia y paz, fue posible que hubiera un reconocimiento a las víctimas del conflicto armado. La ley 975 obligó al Estado a fundar el Centro de Memoria Histórica, que hizo un uso consciente de la memoria como un puente entre la violencia y sus víctimas, con el objetivo de narrar el surgimiento, las conductas y las vivencias de lo sucedido en este conflicto armado, para así darle visibilidad y una voz a las víctimas del conflicto.

El CNMH se centra en establecer una memoria histórica, que es aquella que permite reconstruir la memoria de las víctimas del conflicto colombiano. En el ejercicio de la memoria histórica, se recoge la polifonía de voces y testimonios que construyen las violaciones y sufrimiento de las víctimas, para ser reconocidos ante la ley y ante el mundo. Por medio de documentos escritos que narran lo sucedido a las víctimas, estas publicaciones están presente en el ámbito educativo, para que desde las más pequeñas

⁷⁹ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 58 p.

⁸⁰ COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTORICA. Recordar y narrar el conflicto Herramientas para reconstruir memoria histórica [online]. Bogotá, Colombia: Centro de memoria, 2009. 41 p. Tomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>

generaciones tenga conocimientos sobre la violencia y sus víctimas. Es éste el papel que cumple la memoria histórica dentro de nuestro contexto colombiano.

Esta tarea de reconstrucción de memoria histórica se emprende reconociendo la heterogeneidad de los relatos y de sus significados, que alude a la diversidad de sujetos y grupos que hacen memoria desde experiencias y contextos diferentes (...). Desde la pluralidad de voces que conforman la memoria histórica, este ejercicio de reconocimiento de las memorias de las víctimas constituye un patrimonio público, cuya impronta en la sociedad colombiana aporta a la consolidación del compromiso con la no repetición.⁸¹

No solo al Centro de Memoria Histórica se le puede atribuir la recolección de memoria del conflicto armado, sino ha habido agentes no gubernamentales que han querido aportar en esta reconstrucción de memoria. En Colombia hay grupos que aportan a la memoria colectiva del el país, como: Las tejedoras Mampuján, con sus tapices; La madres de Soacha y su obra de teatro “Antígonas: tribunal de mujeres”, Mapa teatro y su obra teatral Los Santos Inocentes basada en un celebración en Guapi el 28 de diciembre⁸²; la Universidad Santo Tomás y su publicación titulada *Mujeres del Alto Naya*; también, están los Líderes Sociales quienes reclaman los derechos de una comunidad, entre otros colectivos e individuos que buscan la no vulneración de los derechos fundamentales del ser humano y el reconocimiento a quienes han sufrido la violencia.

Para cerrar este apartado, vale la pena resaltar que la memoria es fundamental para narrar un testimonio a viva voz de aquellas víctimas que vivieron el conflicto armado en Colombia, además la memoria permite reconocer a las víctimas para dignificarlas, con la intención de no volver a repetir estos actos violentos de los años 50's y de las demás violencias que se han vivido en el país. También, la memoria permite no dejar que aquellos que tiene mayor poder sean los que han tenido durante este conflicto una mayor voz, sino la voz de las víctimas es la primera voz que se debe manifestar para aclarar, restituir y narrar

⁸¹ COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTORICA. Basta ya [en línea]. Bogotá, Colombia: Centro de memoria histórica, 2009., p. 330-331. Tomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>

⁸² Véase: <https://vimeo.com/19341860>

el conflicto, “por las memorias de las víctimas y por las que han sido hasta ahora suprimidas, subordinadas o silenciadas”⁸³.

Es así que la memoria histórica, dentro del marco colombiano, es subjetividad, polifonía, derecho, justicia y reparación, no solo es narración y testimonio, sino los testimonios cobran un valor para el reconocimiento y reparación a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Además, ahora la memoria en el contexto colombiano es un derecho que ayuda a evidenciar los actos atroces que vivieron aquellos que estuvieron y están aún dominados por los grupos al margen de la ley. Sea una memoria colectiva, histórica o individual tiene un valor reconstructivo y proactivo en Colombia.

La memoria colectiva dentro del contexto colombiano siempre ha estado presente desde la primera novela, las pinturas, las fotos, los documentales y las caricaturas sobre la violencia bipartidista hasta en los relatos familiares, que tratan de retornar al pasado para mostrar un hecho que estuvo presente en una generación. Todos estos archivos, narraciones y memorias son la herencia del pasado para nosotros, las generaciones del presente. Lo anterior cumple con la propuesta de Maurice Halbwachs de una memoria colectiva que nos construye desde que somos un ser social, y por este motivo todo lo que recordamos y somos es producto de una cadena de personas, cosas, épocas, lecturas, vivencias, testimonios, tertulias, que han dejado una huella de su tiempo para ser destinada a las personas de hoy.

Durante el curso de mi vida, el grupo nacional del que hacia parte fue el teatro de determinados hechos los que digo acordarme, pero sólo los conocí por los periódicos o los testimonios de quienes estuvieron directamente implicados en ellos. Ocupan un lugar en la memoria de la nación. Pero no asistí a ellos en persona.⁸⁴

⁸³ COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTORICA. Recordar y narrar el conflicto Herramientas para reconstruir memoria histórica [online]. Bogotá, Colombia: Centro de memoria, 2009. 19 p. Tomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>

⁸⁴ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 54 p.

Como se mencionó en este apartado son múltiples los ejemplos de lo que hoy en día ha llegado a nosotros sobre la historia de la violencia bipartidista, para convertirse en memoria. Por ejemplo, las fotografías de Sady González, un reportero gráfico que aportó, con archivo fotográfico, los sucesos del nueve de abril de 1948. Estas fotografías, hoy en día las podemos ver en libros como *El saqueo de una ilusión* y *Bogotá, años 40*. Además, no solo estos libros pueden ser parte de mi memoria; también, los canales de televisión públicos como Señal Colombia estimulan a no olvidar a Sady González y su obra, presentando su documental titulado *Sady Gonzáles: un luz en la memoria*, que se presentó el 9 de abril de 2018; también, se puede estimular nuestra memoria a partir de los eventos que giran en torno a Sady como la exposición de 70 fotos sobre el bogotazo, recordando que el 9 de abril de 2018 (fecha de la exposición) se cumplen los 70 años del bogotazo y la muerte de Jorge Eliecer Gaitán. Es así que hoy en día sigue vigente lo sucedido con el bipartidismo y la violencia de los años 50's y aún estos eventos pueden ser parte de nuestra memoria.



Pantallazo 1
Los 70 años del Bogotazo

1.4. Breve recuento sobre violencia bipartidista y la educación en Colombia

La filosofía frente a la historia no se dedica a rastrear y recrear un evento que marcó un tiempo, en otras palabras no se acoge a parámetros de exactitud como narrar sucesos, fechas o personajes, como sí lo haría la historiografía. También, la filosofía a diferencia de la historiografía enfrenta y cuestiona lo sucedido, no sólo lo narra, sino trata de dar una respuesta, un por qué a lo que ha acontecido en ese tiempo al cual nos estemos enfocando; es decir, pretende dar un fundamento para entender el cómo se inician los hechos, ya sea para construirlos o para volver a crear una nueva comprensión de la historia a partir de los hechos pasados.

El método que la filosofía utiliza para reflexionar sobre un hecho pasado, es pensar este hecho desde un solo concepto, que es una causa posible para que dé una explicación a un hito, un pensamiento, una acción, una represalia, un discurso o un movimiento que se presentó en el pasado. Ayudándose de citas de libros historiográficos y de ejemplos reales: como relatos de vida o escritos de aquellos que vivieron en la época, la filosofía puede entender los contextos que la época y así buscar una explicación a estos.

Con la ayuda de la filosofía y la historia este apartado va a construir un pequeño panorama de la cultura, los conflictos y las causas de la violencia bipartidista, que son parte de nuestra memoria histórica nacional y de nuestra memoria colectiva. Además, en este apartado se va a ser una alusión a la educación y su posible relación con la violencia bipartidista, sin pretender hacer un recorrido a las políticas y leyes educativas. Estos dos temas (historia de los 50's y educación), se van a seguir construyendo y profundizando en el apartado *Testimonios y narraciones sobre educación: La siguiente generación de los años 50's*.

Este apartado se busca ver la violencia de los años 50's desde un marco panorámico: histórico, filosófico y educativo. Por medio de los libros históricos como los de Germán Guzmán, compendios de investigación y reflexión como el libro de Rubén Sierra Mejía⁸⁵, y el *Basta ya*, ayudaron a reconstruir esta época. Para la parte educativa se citaron los textos de: Rubén Sierra Mejía, Clara Sánchez, Enrique Serrano, Germán Guzmán, Martha Cecilia Herrera, Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz. Estos documentos y artículos son escritos por filósofos, historiadores, investigadores y educadores. Por medio de los documentos filosóficos leídos puedo acercarme a comprender la forma cómo la filosofía se acerca a la historia mediante: la epistemología, la historia de las ideas, la conceptualización filosófica, entre otros.

Según Ángela Uribe,⁸⁶ comprender la violencia bipartidista en Colombia implica acercarse a la Ideología de los partidos políticos dominantes en la época. La Ideología, para esta autora, es el sentimiento de creer y seguir ciegamente un movimiento que interviene en los hábitos, los pensamientos, la ética, la moral de la persona que se inscribe dentro de él. Por esta razón, cuando se ofende a una ideología produce ira en quienes la sigue. Según Uribe, la ideología tiene tanto poder social y político que puede afectar a todo un país, un ejemplo que la autora pone en evidencia, es lo sucedido en Alemania con el nazismo y lo que causó para el pueblo judío. Ahora bien, trasladando el concepto de ideología a Colombia a los inicios y mediados siglo XX, desde Ángela Uribe, fue el bipartidismo colombiano el enfrentamiento de dos ideologías que tenían como nombre: El partido Conservador y el partido Liberal. Cabe aclarar, que si bien el país estaba dividido entre estos dos partidos

⁸⁵ Rubén Sierra Mejía es un filósofo colombiano que nace en 1937 en Caldas. El motivo por el cual se introdujo a Sierra Mejía en este apartado titulado: *Breve recuento de la violencia bipartidista en Colombia*, es por sus dos libros titulados, *República Liberal: sociedad y cultura* (2009) y *La Restauración Conservadora 1946-1957* (2012). Estos dos libros son un compendio de artículos escritos por filósofos, sociólogos, historiadores, antropólogos, entre otros; quienes expusieron sus artículos en la *Cátedra de Pensamiento Colombiano*, y pretenden mostrar cada uno un aspecto diferente de Colombia de los inicios y mediados del siglo XX. Es así que para este apartado decidí tomar a los autores: Rubén Sierra Mejía (filósofo), Herbert Braun (historiador), Leonardo Tovar (filósofo), Ángela Uribe Botero (filósofa), Tomás Barrero (filósofo), Iván González Puccetti (filósofo), Clara Helena Sánchez Botero (filósofa).

⁸⁶ URIBE BOTERO, Ángela. Puede ser peligroso el uso de las metáforas. En: *República liberal sociedad y cultura*. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 151 p.

políticos, no quiere decir que todo el pueblo Colombiano se inscribía en alguno de ellos, ya que había individuos, familias o pueblos que se mantenían al margen de la política por lo que seguían a alguno de estos dos partidos.

Uribe afirma en su estudio que, tanto el partido Liberal como el partido Conservador usaron las metáforas como un medio para insultar y calumniar a su oponente, estos fueron recursos ideológicos para fomentar el odio entre los dos partidos, dice Uribe “con el propósito de ofrecer motivos para despreciar al enemigo de la fe, del partido o de la raza, los líderes suelen, así, construir formulas metafóricas que, (...) terminan simplificando las características de dichos enemigos”⁸⁷. El uso de las metáforas en Colombia fueron utilizadas por aquellos que tenían mayor poder y con fácil acceso a la gente, como fue el caso expuesto por Uribe del Monseñor Miguel Ángel Builes, quien utilizaba sus misas como un medio de adoctrinamiento contra del Partido liberal. Builes decía que: “liberalismo anticristiano”; “liberalismo comunista”. Estas fueron metáforas, expuestas por Builes, para fomentar el odio contra el partido liberal, y consistían según Ángela Uribe en darle una re significación a un nombre o cosa a partir de un adjetivo, para así atribuirle un aspecto negativo.

Otro recurso metafórico, que platea Uribe en su artículo, en el cual Builes fomentaba el odio al liberalismo, era tratar de acomodar convenientemente a sus discursos los textos importantes para el cristianismo, un ejemplo era que Builes pensaba que lo escrito por Pio XII sobre la lucha que tuvo que enfrentar entre el socialismo y el catolicismo, era una viva imagen de lo que se vivía en Colombia con el partido Liberal. Fue así que para Builes, el Liberalismo era el defensor de las ideas socialistas, y, por este motivo, los Conservadores y la iglesia debían defender las posturas clericales y cristianas, como lo hizo Pio XII. Estos

⁸⁷ URIBE, Ángela. Puede ser peligroso el uso de las metáforas. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 152 p.

discursos llenos de metáforas de odio y calumnias, llevaron a que hubiera más muertes y enfrentamientos, entre los partidos.

Las metáforas tienen, si se quiere una ventaja a favor de los promotores de ideologías; ellas, todas sirven a quienes las construyen al propósito de hacer fácilmente inteligibles las características de los infieles o de los enemigos y para promover en los espectadores un acceso fácil a las razones para el desprecio⁸⁸.

El buen uso de las palabras y la importancia de hablar correctamente dentro de la violencia bipartidista toma otros rumbos con el uso de las metáforas. Herbert Braun⁸⁹ expone el significado de algunos usos metafóricos conocidos en la época, palabras como: *Godo*⁹⁰ y *azules*⁹¹ para nombrar al partido conservador, y, *rojos*⁹² para nombrar al partido al Liberal. Un uso negativo y metafórico de estas palabras, por parte de los miembros del partido contrario, para invalidar sus propuestas políticas y su credibilidad ante la sociedad.

Las palabras pueden ser un arma para el fomento del odio entre partidos, como se evidenció en los párrafos anteriores. Aun así, Herbert Braun menciona que la mayoría de los colombianos del siglo XX tenían una gran preocupación por el buen hablar, esto reflejaba su buena educación y sus buenas costumbres en la sociedad. Según Braun, el formalismo de la palabra en Colombia en el siglo XX estaba muy arraigado en la sociedad, porque el buen uso de las palabras en la oralidad podía disimular la precariedad en escritura y lectura, que en los inicios del siglo alcanzaba un alto índice de analfabetismo.

El filósofo Rubén Sierra Mejía se refiere a una «cultura verbalista que se amparaba, (...) en la gramática y la retórica», (...) Cita a Jorge Zalamea, quien mantiene que

⁸⁸ URIBE BOTERO, Ángela. Puede ser peligroso el uso de las metáforas. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009., p152 – 153.

⁸⁹ BRAUN, Herbert. Palabras y distinciones. En: La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012.

⁹⁰ Para Braun, la palabra Godo en Colombia se utilizó en la colonia para señalar a aquellos que apoyaban la monarquía española y rechazaban la independencia. Braun, Op. cit, p. 17.

⁹¹ Según Braun, la palabra azul en el contexto hacía alucinar al color de las fachadas de la iglesia y a la capa que lleva la imagen de María en su cabeza. Braun, Op. cit, p. 17

⁹² Según Braun, la palabra rojo tiene doble significado desde las posturas de partido liberal el rojo simbolizó “hombres de convicción, pasión y coraje”, por el contrario para el partido conservador el rojo significaba socialismo. Braun, Op. cit, p. 17

existe en el país una preponderancia del «decir sobre el hacer», de la «palabra sobre la acción», «la expresión sobre la cosa expresada» (...) - no solo es una cultura de las elites urbanas, sino que de ella participan también los hombres notables de los pueblos⁹³.

No solo las palabras impulsaron al odio entre los dos partidos, sino pertenecer al partido Conservador o al partido Liberal, era causa de rechazo y de prejuicios porque estos tenían postulados y filosofías distintas. Un reflejo de estas diferencias ideológicas se evidenció en los debates sobre el progreso y la modernidad que fue una de las constantes discusiones políticas entre los partidos durante los años 50's. El partido Liberal frente a la modernidad, establecía que el país debía modernizarse, es decir dejar las ideas antiguas y coloniales para estar a la vanguardia en los avances tecnológicos, las nuevas corrientes filosóficas y los nuevos modelos educativos, que se estaban desarrollando en occidente. Por el contrario, el partido Conservador pensaba que el país debía seguir con estas ideas antiguas de la política, algunas basadas en la lectura de los escritos de Simón Bolívar, que respetaban a la iglesia y a la familia; de esta forma su idea de modernización debía ser un progreso lento, “esta orientación conservadora que promovió la tesis de que la democracia liberal era un régimen de gobierno que había demostrado su incapacidad de imponer el orden y el progreso de nuestras sociedades”⁹⁴

La modernidad filosófica llega a Colombia en el siglo XX a mediados de los años 30 y 40, desde occidente, con las nuevas corrientes filosóficas auspiciadas por el partido Liberal y rechazadas por sectores Conservadores. Según Leonardo Tovar⁹⁵, la normalización de la filosofía durante las primeras décadas del siglo XX permitió que la filosofía Colombiana dejara de estudiar posturas filosóficas medievales, para modernizarse y así estudiar las

⁹³ BRAUN, Herbert. Palabras y distinciones. En: La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012.

⁹⁴ SIERRA MEJIA, Rubén. Política y cultura durante la república Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 363 p.

⁹⁵ TOVAR GONZÁLEZ, Leonardo. Política y derecho en las ideas filosóficas durante la República Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 446 p.

nuevas corrientes filosóficas de occidente y a sus pensadores. El paso que dió la filosofía en Colombia, influyó en el avance de las humanidades reflejado en la producción de textos, con el auge de las revistas académicas universitarias. Además, el pensamiento filosófico se distanció de temas religiosos y políticos que eran los temas frecuentes del pensar filosófico de Colombia antes de la llegada de la normalización filosófica “poco a poco va siendo desplazada por vertientes filosóficas más recientes, o por lo menos por un quehacer filosófico disciplinariamente más consistente que lucha por la automatización del pensar frente a dictados religiosos o políticos”⁹⁶.

Según Tovar, este proceso de modernización y emancipación de las corrientes tradicionales que influyeron en el pensar filosófico, posibilitó la creación de nuevas revistas científicas, como: la *Revista Colombiana de Filosofía*, la *Revista de la universidad Javeriana* (1934), la *Revista de la universidad del Cauca* (1941), la *Revista de la universidad Bolivariana* (1937), *Revistas de las Indias* (1940), *Revista de la Universidad Nacional* (1944), etc., las cuales se preocuparon por dar a conocer e infundir a los filósofos occidentales como Kant, Nietzsche, Heidegger, Husserl, Ortega y Gasset, etc.⁹⁷ Además, de animar a los estudiantes y a los profesores a escribir artículos filosóficos, para así contribuir al fortalecimiento de las universidades, “la transformación en el que hacer filosófico se vivió como una profesionalización en el cultivo y enseñanza de la filosofía, antes que como una secularización en los motivos y corrientes filosóficas”⁹⁸

Este proceso de normalización de la filosofía creo un espacio para que se dieran a conocer los filósofos colombianos como: Julio Enrique Blanco (1890-1986), Cayetano Betancourt (1910- 1982), Nicolás Gómez Ávila (1913- 1994), Luís Eduardo Nieto Arteta (1913-1956),

⁹⁶ TOVAR GONZALEZ, Leonardo. Política y derecho en las ideas filosóficas durante la República Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 451 p.

⁹⁷ Ibid., p. 448 - 457

⁹⁸ Ibid., p. 448.

Danilo Cruz Vélez (1920- 2008) quienes aportaron el nacimiento de cultura y pensamiento filosófico en Colombia, dice Tovar: “el verdadero progreso histórico de un pueblo, no bastan el comercio y la industria, ni el estudio de las ciencias positivas, sino se requiere el cultivo de las letras y la filosofía”⁹⁹.

Las diferencias ideológicas que se manifestaron en la educación se fundamentaron desde un trasfondo filosófico originado en el XVIII y XIX, pero que seguía vigente en el siglo XX como lo manifiesta Rubén Sierra Mejía¹⁰⁰. Por un lado, los conservadores creían que la iglesia era la más indicada para formar las buenas costumbres y el espíritu de los colombianos, lo cual le proporcionó una gran participación en la enseñanza, siendo ella la que manejaba los planes de estudio e intervenía en las materias con el fin de no perturbar la fe y la ética del estudiante “han entrado a ella (la iglesia) el control de los programas educativos en las áreas que podrían afectar las creencias de los colombianos en los aspectos que se referían a su fe religiosa y a sus principios éticos”¹⁰¹. Esta forma de pensamiento del partido Conservador viene las costumbres y la filosofía de Simón Bolívar y la escolástica de la Colonia “la reorientación de la cultura colombiana marcando en tres parámetros bien definidos: el catolicismo, el hispanismo y el pensamiento bolivariano”¹⁰²

Sin embargo, Sierra comenta que a diferencia de la filosofía tradicional que seguía el partido Conservador; el partido Liberal fundamentaba sus ideas en la filosofía racionalista y en las ideas Ilustradas que difundían la importancia de formar individuos libres y racionales, que no estuvieran manipulados por las instituciones religiosas o políticas que manejaban sus conductas y su forma de pensar. Este pensamiento Liberal fue desestimado

⁹⁹ WALDE, Herman. Política y derecho en las ideas filosóficas durante la República Liberal. Citado por: Tovar Leonardo. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 446 p.

¹⁰⁰SIERRA Mejía, Rubén. La lectura conservadora de Simón Bolívar. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

¹⁰¹Ibíd., p.83

¹⁰²Ibíd., p.80

por el partido Conservador, con el argumento de que estas corrientes filosóficas pretendían estar a un mayor nivel que la religión. Tanto así que hubo una oposición hacia la filosofía racionalista e Ilustrada, en el gobierno de Laureano Gómez presidente conservador (1950 a 1951) quien manifestó que esta corriente filosófica afectó a la educación y a la identidad del pueblo colombiano de la época¹⁰³

Dice Laureano Gómez en ‘la madre de todas las calamidades’, hombres limpios y sinceros, de corazones puros. Pero todos, sin excepción alguna, habían sufrido una deformación intelectual, sistemática y deliberada, cuando el filosofismo y la Enciclopedia se adueñaron por medio de la dinastía extranjera y borbónica del alma del imperio español y de su dirección y gobierno¹⁰⁴.

De lo anterior, las corrientes filosóficas que cada partido político apoyaba, fundamentaba la forma como se quería organizar la sociedad colombiana. Como se evidenció en el apartado anterior hubo un antagonismo entre los dos partidos, por sus posturas diferentes. Asimismo, dentro de este ideal de sociedad que quería establecer cada partido, se manifestaron sus diferencias entre los Liberales y los Conservadores, y en educación no fue la excepción. Según Clara Sánchez, los postulados del partido Conservado hacían un defensa de la educación religiosa y un rechazo a la educación laica y a las ciencias. Por otro lado, el partido Liberal infundía el desarrollo de las ciencias, además, de su apoyo por una educación laica y libre que permitiera modernizar al país y dejara al estudiante desarrollar un pensamiento crítico.

La república Conservadora se caracterizará por su desinterés en la ciencia y el retorno de la iglesia católica en el ámbito educativo, científico y cultural. En la república Liberal, resurgirá ese interés por la ciencia y su papel definitivo en el desarrollo del país¹⁰⁵.

La modernidad transvasaba todos los campos y saberes, en especial el de la educación. La llegada de la prensa y la radio (1929) hubo mayor conciencia en aprender a leer y a escribir,

¹⁰³Ibíd., p.80

¹⁰⁴ SIERRA MEJÍA, Rubén. La lectura conservadora de Simón Bolívar. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 80 p.

¹⁰⁵ SÁNCHEZ Botero, Clara Helena. Ciencia y educación superior en la república Liberal. En: República liberal: sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 554 p.

como lo comenta Enrique Serrano¹⁰⁶. También, con la modernidad, los nuevos modelos pedagógicos y corrientes filosóficas, no se escaparon de los conflictos que desde la guerra de los Mil días y hasta mediados del siglo XX se iba germinando, motivos para comenzar una nueva confrontación bipartidista.

Después de hablar de los recursos que utilizaron los partidos para ofender y odiar a su adversario, seguido por las ideas que fomentaban o rechazaban la modernidad en la cultura y la educación; en el siguiente párrafo se va a evidenciar los efectos y las acciones tomadas entre estas dos ideologías, junto los cambios educativos que se tuvieron en la época, que inicia en el siglo XIX y del siglo XX.

Según Toro, Muñoz y Scharnholz¹⁰⁷ en 1870 bajo la presidencia de Eustorgio Salgar miembro del partido liberal, la educación en Colombia tomó fuerza con dos acontecimientos importantes que beneficiaban al país en educación y desarrollo, que seguirán vigentes en el siglo XX. El primero suceso fue el fortalecimiento de las Escuelas Normales, que pretendían formar excelentes maestros en los principales departamentos como: Antioquia, Bolívar, Cauca, Magdalena, Cundinamarca, Tolima, Boyacá y Santander; estas escuelas fueron las primeras en tomar una posición laica y libre en la educación que estuviera al margen de la política “crear escuelas normales en todos los Estados que conformaban la República, pues existía el firme convencimiento de que la formación de maestros era la principal herramienta para adelantar el desarrollo que requería el país”¹⁰⁸.

¹⁰⁶ SERRANO, Enrique (Mayo 2018). Colombia historia de la violencia: desde la Guerra de los Mil días hasta Gaitán y el Bogotazo. Conferencia llevada a cabo en Bogotá, Colombia.

¹⁰⁷ TORO O, Alexandra; MUÑOZ, Armando y SCHARNHOLZ, Lars. Huellas de Alemania en la educación en Colombia [en línea]. Revista Quaestiones Disputatio (Tunja, Colombia): Universidad santo Tomas sede Tunja, Jullio -diciembre nº 15 2017. Tomado de: <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/viewFile/840/814>

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 68.

El segundo suceso, fue la llegada a Colombia de maestros y conocedores de educación alemanes con el fin de reforzar las Escuelas Normales y la educación en general del país. Esta iniciativa se le nombró como: *La primera misión pedagógica alemana*. Producto del esfuerzo de los “liberales radicales”, la misión pedagógica alemana comenzó a impartir nuevas propuestas pedagógicas como la de Pestalozzi, que consistía en el cuidado del niño, por medio de la higiene y el ejercicio físico; sin dejar de lado, los fortalecimientos de los saberes gramaticales y matemáticos¹⁰⁹. Además, se les prohibió a los maestros alemanes hablar sobre la religión y la política a la hora de enseñar y dirigir las escuelas.

Fue así como llegaron al país varios pedagogos traídos directamente de Alemania, país escogido por su alto grado de cultura respecto a otras naciones, y porque se sabía que los sistemas y métodos empleados por los alemanes, eran los más aceptados en el mundo entero, tanto para la enseñanza primaria como secundaria.¹¹⁰

A pesar del fortalecimiento de la escuelas y la educación en Colombia que se desarrolló a finales del siglo XIX, con la Guerra Civil (1876- 1877) este desarrollo paro el proceso educativo, como nos lo hace entender Toro, Muñoz y Scharnholz: “Después de la guerra civil de 1876 organizaron lo que había quedado del destrozado sistema escolar ”¹¹¹. Según lo expresa el Centro de Memoria Histórica¹¹², para finales del siglo XIX e inicios del siglo XX surgió otro precedente que afianzó la confrontación ideológica bipartidista, fue la Guerra de los Mil Días (1899-1902). Para Enrique Serrano¹¹³, esta guerra producto de las

¹⁰⁹ SILDARRIAGA, Óscar y SÁENZ, Javier. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XVI-XX. En: Historia de la infancia en América latina. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2007.

¹¹⁰ TORO O., Alexandra; MUÑOZ, Armando y SCHARNHOLZ, Op cit., p. 52

¹¹¹ Ibid., p. 70.

¹¹² COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA. Los tres nudos de la guerra colombiana: Un campesinado sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada, y unas articulaciones perversas entre regiones y centro. Bogotá, Colombia: CNMH, 2015. Tomado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/los-tres-nudos-de-la-guerra-colombiana-1447173574-1460381073.pdf>.

¹¹³ Fui a una conferencia de Enrique Serrano, titulada: Colombia historia de la violencia: desde la Guerra de los Mil días hasta Gaitán y el Bogotazo. Realizada en la biblioteca Luis Ángel Arango, esta conferencia surge de un proyecto titulado *Señas para la paz*, en el cual se hizo un dialogo con personas sordo mudas quienes se cuestionaban sobre la paz en Colombia y su importancia.

diferencias políticas e intereses entre las milicias¹¹⁴, que se crearon en 1876, fue el comienzo para la polarización de algunas zonas de Colombia, en que en cada pueblo o región estaba bajo el poder de alguno de los dos partidos políticos, por ejemplo el departamento de Santander fue una zona dividida entre las milicias Conservadora y Liberales.

En los comienzos del siglo XX y después de la guerra de los Mil Días, la vida del colombiano del siglo XX estaba marcada por los partidos políticos Liberal o Conservador y sus diferencias, tanto así que el desarrollo de la educación pública dependían del partido que estuviera al poder. Aún con posturas diferentes sobre cómo se debían formar a los jóvenes en la época; la educación en Colombia durante los inicios y mediados del siglo XX se dividía en tres modelos pedagógicos que fueron interviniendo en la educación en el país, como lo mencionan Saldarriaga y Sáenz.¹¹⁵ Desde el siglo XVIII con el modelo Lancasteriano que fue traído por Simón Bolívar y defendido por el partido Conservador, un modelo tradicional en que el maestro era el centro del proceso educativo y era el encargado de impartir las letras, los saberes matemáticos, los saberes éticos y religiosos; éste modelo permitió el castigo físico como un método de enseñanza.

La misión alemana había dejado un gran fortalecimiento en la educación, como lo fue el modelo de Pestalozzy, que estuvo vigente en el siglo XX. Sin embargo, del modelo de Pestalozzy junto al modelo Lancasteriano se creó un modelo llamado *Sistema de enseñanza simultánea*, este modelo corrigió los errores que veían en cada uno de los modelos (Lancasteriano y de Pestalozzy) como la reducción “del número de alumnos por

¹¹⁴ Para Serrano, en este contexto las milicias son como las guerrillas es decir grupos al margen quienes decidieron agruparse.

¹¹⁵ SILDARRIAGA, Óscar y SÁENZ, Javier. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XVI-XX. En: Historia de la infancia en América latina. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2007, 398 p.

maestro”¹¹⁶. Por otro lado, el modelo simultáneo instauró un sistema cuantitativo del estudiante ya que se creó el sistema de notas, los exámenes, la planilla de conducta, etc, Esto produjo que la escuela dejara de ser la enseñanza para el desarrollo de sociedad y cultura para ser la enseñanza de individuos¹¹⁷.

En el siglo XX, algún hecho, acción, pensamiento podía contribuir a que hubiera más razones para odiar al bando contrario. Por ejemplo, la participación políticas del sector clerical, germinó odios entre los partidos, su sola participación política dentro de una ciudadanía fue peligroso, como sucedió con el obispo Builes durante su designación como obispo en 1924 hasta su retiro; además, la indecisión de algunos miembros de la iglesia sobre quien apoyar generaba gran tensión “la iglesia Colombiana oscilaba como un péndulo: le entregaban su corazón a uno de los candidatos, pero luego se lo ofrecían al otro”¹¹⁸. No solo la Iglesia estaba fomentando el bipartidismo, sino los seguidores de los partidos, los políticos,

Según lo manifiesta monseñor Germán Guzmán¹¹⁹ se produjo la primera ola de tensión entre los partidos en 1930 con el ascenso a la presidencia de Enrique Olaya Herrera, miembro del partido Liberal, esto generó conflictos dentro del partido Conservador ya que en ese año finalizó su hegemonía. El nuevo ascenso al poder de Olaya Herrera generó revueltas y masacres en los pueblos y ciudades alejadas de la capital entre aquellos conservadores que expresaban su descontento por este ascenso y por los liberales que lo celebraban, dejando afectada a la población campesina, como lo menciona Guzmán:

¹¹⁶ Saldarriaga, Óscar y Sáenz, Javier. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XVI-XX. En: Historia de la infancia en América latina. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2007, 401 P.

¹¹⁷ Ibid., p. 401-402

¹¹⁸ Guzmán, Germán. Introducción. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 18 p.

¹¹⁹ Guzmán, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968.

“abrigamos la esperanza de que, pasadas las elecciones, calmaría la matanza y vendría una época de tranquilidad, especialmente para la los campesinos contra quienes la persecución ha sido cruel e inhumana ”¹²⁰.

Durante los años 30's, según Rubén Sierra¹²¹, hubo una gran preocupación por lo que estaba pasando en la Segunda Guerra Mundial que repercutió en la economía y la cultura colombiana; con la guerra en curso se dejó de exportar a Europa los recursos como el banano y el café, asimismo sucedía con la importaciones las cuales afectaron a la cultura colombiana, ya que hubo una escasez de libros en el país y un al valor en el mercado “entre las amargas pruebas y calamidades de la guerra no es la menor para nosotros la escasez de los libros y la consiguiente dificultad de procurárnoslos”¹²².

Para estas primeras décadas del siglo XX se comenzaban a reforzar las propuestas educativas que venían desarrollando en el siglo pasado, y que se mantuvieron en todo el siglo XX, la última de estas propuestas fue el tercer modelo dominante en la época llamado la Escuela Activa. Según Martha Herrera¹²³, este tercer modelo llegó a Colombia en 1889, pero que se consolidó en los años XX. La Escuela Activa, con sus representantes teóricos Montessori, Claparèd, Dewey, Decroly en entre otros, abrió los campos de estudio que examinaban el desarrollo del niño, como la psicología, la psiquiatría, la biología, etc., que en ese entonces no se habían instituido en los estudios de las universidades.

Desde los años 20, diversas instituciones formadoras de docentes habían creado programas en los que se introdujeron un conjunto de saberes y nociones basados en las ciencias de la vida: la medicina escolar, la higiene escolar, la biología, la fisiología, la puericultura, la psicología de la infancia, la

¹²⁰ GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 33 p.

¹²¹ SIERRA MEJÍA, Rubén. Política y cultura durante la república Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

¹²²Ibíd., p. 84

¹²³HERRERA C, Martha Cecilia. Escuela nueva. Historia de la educación en Colombia, la república Libera y la modernización de la educación: 1930- 1946.En: Universidad pedagógica. Semestre 1993, N° 26. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>

psicopedagogía, y se estudiaron aquellas vertientes de la Escuela Nueva o Escuela Activa cercanas a estos saberes, en especial las de DECROLY, CLAPARÉDE, NEUMANN y LAY”¹²⁴

La escuela nueva se relacionó con las dinámicas que se estaban dando en Colombia en relación con la modernización, el desarrollo de las tecnológicas y la economía en el país, ya que proponía una educación basada en la ciencia de las conductas. De lo dicho anterior, este modelo pedagógico se propuso formar al niño para ser parte de las dinámicas sociales y sus costumbres, por medio de la educación de la etiqueta.

El modelo pedagógico se centraba en el conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela- trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del *ciudadano*, por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo en que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y en la experimentación¹²⁵.

Las tendencias pedagógicas que se han venido mencionando a lo largo del texto, se implementaron tanto para la educación básica y media como para la educación superior. En Colombia, existieron las universidades desde el siglo XVI y se fueron desarrollando durante el siglo XIX y XX entre las más importantes fueron: la Universidad Santo Tomás (1580), la Universidad Javeriana (1623), la Universidad del Rosario (1653), la Universidad Nacional (1867), la Universidad Externado (1886), la Universidad de los Andes (1948), la Universidad Pedagógica (1955), la Universidad Distrital (1961), etc. Y fue en el siglo XX que mejoraron las condiciones universitarias como: la libertad de no estar sujetos a la iglesia, producción de investigaciones que evidenciaran un avance para el país y pensar que la universidad podía participar en la realidad social del país. “Como objetivo de la universidad, el estudio de los problemas nacionales, la investigación científica, la formación de hombres capaces de servir al Estado, la sociedad y la ciencia, el desarrollo de

¹²⁴ SALDARRIAGA, Óscar y SÁENZS, Javier. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XVI-XX. En: Historia de la infancia en América latina. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2007.408 p.

¹²⁵ HERRERA C., Martha Cecilia. Escuela nueva. Historia de la educación en Colombia, la república Libera y la modernización de la educación: 1930- 1946.En: Universidad pedagógica. Semestre 1993, N° 26. pg. 30. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>

una cultura colombiana”¹²⁶. No hay que olvidar a la Escuela Normal Superior, que se desarrolló en el siglo XIX y se fortaleció en el siglo XX, esta escuela formaba a los futuros maestros con unos estándares “de las más altas calidades”¹²⁷.

En el siglo XX otra ola de tensión, según Monseñor Guzmán, inició en 1946 con la renuncia imprevista de Alfonso López Pumarejo a la presidencia, desconcertando al partido Liberal y dividiéndolo entre Gabriel Turbay y Eliécer Gaitán. Por los grandes cambios y decisiones que estaba pasando el partido Liberal, llegó al poder presidencial Mariano Ospina Pérez del partido Conservador. “cuando estas confrontaciones se van extendiendo después de que los conservadores regresan al poder en 1946, se les empieza a entender como un fenómeno colectivo y la gente de ese entonces habla de ellos como la llegada a sus vidas de la violencia”¹²⁸. Cabe resaltar que no solo se incrementó la tensión entre los dos partidos políticos el ascenso repentino de Mariano Ospina Pérez, sino otro motivo por el cual producirá la tensión según los menciona Guzmán, es por la decisión del gobierno de alejar al partido liberal de las decisiones políticas y de la política en general “el liberalismo era el basilisco al que se debía eliminar de la faz de la república para que hubiera paz, cultura y progreso”¹²⁹.

Todavía las diferencias, las huelgas y las masacres seguían presentes dentro de los dos partidos, desde la presidencia de Enrique Olaya Herrera pasando por Alfonso López Pumarejo y Mariano Ospina Pérez, ninguno pudo establecer la paz entre estos dos partidos, sino cada vez la tensión y la lucha crecía. En Colombia a inicios y mediados del siglo XX

¹²⁶SÁNCHEZ BOTERO, Clara Helena. Ciencia y educación superior en la república Liberal. En: En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 528 p.

¹²⁷ SÁNCHEZ BOTERO, Clara Helena. Ciencia y educación superior en la república Liberal. En: En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 519 p.

¹²⁸BRAUN, Herbert. Palabras y distinciones. En: La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012. 15 p.

¹²⁹GUZMÁN, Germán. Introducción. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 42 p.

la vida cotidiana no estaba subordinada sólo a la tensión política sino el país atravesaba un contexto de pobreza por las malas decisiones políticas, como lo analiza Herbert Braun¹³⁰ y lo recrea en su obra literaria Osorio Lizarazo¹³¹ desde la capital colombiana. A saber, en Bogotá durante 1948 pasaba por un alto índice de pobreza y precariedad ya que el Estado favorecía a las clases pudientes y olvidaba a las clases desfavorecidas y pobres “para destruir o domar la plebe (...) la coloca fuera de sus conceptos morales, erige un brocal defensivo y ofensivo con sus leyes, le niega amparo y educación, la condena al hambre y a la desnudez extrae de su seno las prostitutas y los rateros que justifiquen su represalia, escupe sobre ella la abominación y el asco”¹³².

El colombiano tiene presente la pobreza por que la vive diariamente, el conflicto porque vive o escucha las masacres que se dan por los odios bipartidistas, la pasión por pertenecer y creer en los postulados del partido Conservador o del partido Liberal, y el olvido que tiene que afrontar diariamente por la hambruna, las pocas oportunidades, por el desplazamiento por el conflicto, además de la muerte de sus allegados; bajo estas circunstancias, en 1948 desde lo que nos comenta Guzmán es el punto más álgido de esta tensión que se estaba desarrollando entre el partido Liberal y partido Conservador.

Durante los primeros meses de 1948 era Jorge Eliécer Gaitán¹³³ un hombre que producía en el pueblo Liberal un sentimiento de esperanza, por esta razón era llamado “la voz del pueblo” una voz que podía cambiar la situación de pobreza que se estaba viviendo en el país “Gaitán representaba la inminente esperanza del cataclismo purificador (...) Gaitán, que era la voz del pueblo, que era el clamor de los profundos, que era la ruda imprecación

¹³⁰ BRAUN, Op. cit., p. 20

¹³¹ LIZARAZO, Osorio. El día del odio. Bogotá, Colombia: Punto de lectura, 2010.

¹³² Ibid., p.127.

¹³³ Fue alcalde de Bogotá en 1936 y ministro de educación en 1940. Por sus ideas, ideales e intereses será reconocido y querido por el pueblo.

profética, que era la rebelión por la justicia”¹³⁴. Sin embargo, desde la mirada conservadora Gaitán no era aclamado y adorado sino era odiado según lo menciona Herbert Braun¹³⁵.

El 9 de Abril fue asesinado Gaitán saliendo de su oficina en el centro de Bogotá, como nos lo relata Germán Guzmán citando a uno de los testigos oculares de lo sucedido Pedro Eliseo Cruz. Este acontecimiento representa un hito en la historia y la memoria de nuestro país, es el desbordamiento de las pasiones reprimidas de un pueblo que estaba cansado de las injusticias, en palabras de Lizarazo “el odio contenido, palpitante, impreciso (...) de los humillados, los vencidos, se convierten en víboras de fuego y su violencia desenfadada confiere contornos épicos al disturbio”¹³⁶, este día generó una cadena de disturbios dentro del país teniendo como epicentro la ciudad de Bogotá “la chusma se atreve a todo porque procede irrazonablemente, y porque, empujada por su odio latente, es irresponsable (...) la violencia en conjunto es aterradora”¹³⁷.

La turba enfurecida sea por la muerte de su líder político (Gaitán) o por el cansancio de estar viviendo en una país que no los toma en cuenta y los enajena, produjo que el nueve de abril de 1948 hubiera una revuelta que comenzó en Bogotá y terminó esparciéndose algunas zonas del país, la llamada ola de la Violencia que tenían como fin la destrucción sin consecuencias y conciencia, de lo que nos pertenece, de lo que es de todos (El incendio del tranvía), de nuestra historia (La quema de documentos de historia eclesial), etc., según nos cuenta Germán Guzmán y nos hacer ver Sady González¹³⁸ en sus fotografías. Además, esta

¹³⁴ LIZARAZO., Op. cit., p. 165

¹³⁵BRAUN, Herbert. palabras y distinciones. La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2009. 15 p.

¹³⁶ LIZARAZO, Osorio. El día del odio. Bogotá: Punto de lectura, 2010. 124 p.

¹³⁷ Ibid., p. 126

¹³⁸GONZÁLEZ, Sady. El saqueo de una Ilusión. Bogotá, Colombia: Número Ediciones, 2007.

revuelta evidenció que solo se encaminó a una destrucción sin sentido “la revuelta es el salto al vacío; cuando se destruye lo que existe sin reemplazarlo por otro mundo”¹³⁹.

Esta violencia dejó para el país en cuestión de educación varias víctimas y múltiples afectados, como el saqueo de los colegios “el colegio la Salle fue asaltado con saña feroz e incendiado. Allí fue segada la vida adolescente de Guillermo Guzmán Amaya”; “en Barranquilla el rector del colegio Salesiano de San Roque fue rociado con gasolina para quemarlo vivo”¹⁴⁰. Fue así que se evidenció la violencia contra la educación y contra la niñez, que fue víctima del enfrentamiento entre partidos, porque era asesinados con el argumento de “no dejar ni la semilla”¹⁴¹ y a su vez fueron victimarios porque incitaban a los niños a matar y a torturar al adversario “la tortura consiste en sañas superficiales sobre el cuerpo de la víctimas para que se desangre lentamente. A veces se encarga a los niños de este ejercicio de sadismo”¹⁴². Es así, que el país después del nueve de abril entró en una contradicción, debido a que se quería fortalecer el papel de la educación y la infancia, pero a su vez se arremetió contra esta.

Según Monseñor Germán Guzmán manifiesta en su informe que en 1951 algunas de las consecuencias que dejó la violencia bipartidista de los años 50's, aunque para la fecha todavía se desarrollaban actos violentos, algunas de las consecuencias fueron: el desplazamiento, apropiación ilegal de tierras, la desaparición forzada, las muertes por la confrontación y en materia de educación un alto índice de analfabetismo dentro de las poblaciones en que se desarrolló la violencia “El análisis estadístico demostró que los municipios afectados por la violencia tenían una tasa de analfabetismo en su áreas rurales

¹³⁹GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 61 p.

¹⁴⁰GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 58 p.

¹⁴¹ Técnica de violencia que consiste en matar a los hijos del adversario (liberal o conservador), con el propósito de “negar al hombre del bando opuesto el derecho de la procreación” Guzmán, Germán (1968). La violencia en Colombia parte descriptiva. Cali, Colombia; Progreso. Pg. 330

¹⁴²GUZMÁN., Op., cit., p. 57

que no divergía extremadamente de la tasa nacional, que para las mismas áreas era del 55 por ciento en 1951”¹⁴³.

Fue hasta 1953, según Germán Guzmán que se tomó medidas para erradicar la violencia bipartidista, que seguía estando en el país. Con el ascenso a la presidencia del militar Gustavo Rojas Pinilla se comenzó a organizar soluciones para detener los conflictos y los actos violentos entre los partidos, una de estas medidas fue la *pacificación*, que llegó a las zonas con mayor conflicto como lo fue el Tolima y los Llanos, para clamar los conflictos que se estuvieron viviendo durante más de 50 años. Es así que durante este último periodo se recurrieron a diferentes mecanismos que fueran determinantes para finalizar la violencia bipartidista “Rojas Pinilla que había sintetizado su propósito de gobierno para todos los Colombianos en el lema “no más sangre, no más depredaciones”¹⁴⁴. Por último, lo que daría fin a esta lucha política fue la conformación del Frente Nacional, que repartía entre el partido conservador

A modo de conclusión, son muchas las versiones de las razones por las cuales surgieron estos conflictos que contribuyeron a lo que hoy en día sabemos sobre los años 50's y sus conflictos bipartidistas. Estas pequeñas y grandes versiones le dan vida a un hecho pasado, que se originaron de la subjetividad de una narración de espectadores y sobrevivientes que hacen posible la memoria colectiva, en su memoria individual para ser convertida en memoria histórica. Cabe agregar sobre la subjetividad, que hoy en día cada persona que tenga algo que decir sobre la violencia bipartidista dirá *algo más* sobre estos acontecimientos, ya sea una vivencia que tuvo un familiar o una repercusión que afectó el futuro familiar, y no una repetición de los textos históricos, sino es la memoria colectiva que hace que haya un apego a la historia. “Si el medio social pasado sólo nos llegase a

¹⁴³GUZMÁN., Op., cit., p.193.

¹⁴⁴GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 195 p.

través de dichas notas históricas, si la memoria colectiva, de manera más general, sólo contuviese fechas y definiciones o reseñas arbitrarias de hechos, nos parecería muy exterior”¹⁴⁵.

¹⁴⁵ HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004. 56 p.

Capítulo 2: Testimonios y narraciones sobre educación: La siguiente generación de los años 50's

Existe un método de investigación que es útil para la reconstrucción de la memoria: las historias de vida. Según Moreno¹⁴⁶, a mediados del siglo XX las historias de vida se comienzan a establecer como método de investigación en ciencias sociales, esta iniciativa surge en la escuela de Chicago con el autor William Thomas. Definen las historias de vida, como un estudio cualitativo que interpela al ser humano y permite establecer la relación indisoluble entre las biografías individuales y las trayectorias colectivas, es decir dan un paso de lo autobiográfico a lo biográfico y de allí a lo social. Las historias de vida, según Giraldo¹⁴⁷, se fundamentan sobre un carácter testimonial, entendido no como la mera narración de lo sucedido, sino es un ejercicio más profundo en el que las pasiones, los sentimientos y lo irracional son necesarios para la comprensión de lo que sucedió no sólo por parte de la academia sino de los colectivos sociales. Puede entenderse que existe una relación entre métodos de historias de vida mencionado por Moreno y Giraldo y la construcción de memoria colectiva de Halbwachs, porque los recuerdos se construyen en espacios donde hay sentimientos y vivencias se quedan en los recuerdos de los presentes, y a medida que va pasando el tiempo se siguen recordando por la vigencias de grupos.

Una vez establecidos los conceptos y el método, inicié una recolección de relatos de vida sobre la vida escolar en la violencia bipartidista, se entrevistó a ocho personas entre hombres y mujeres, seis de estas tienen alrededor de 70 y 80 años, y 2 personas alrededor de los 45 y los 50 años de edad. Cada entrevista duró aproximadamente una hora, después

¹⁴⁶ MORENO, Alejandro. Historias de vida e investigación. Consultado en: <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html>. Consultado el día 15 de 09 del 2017.

¹⁴⁷ GIRALDO, Claudia. Historias de vida: entre las ciencias sociales y la literatura. Entre la realidad y la utopía. Memoria del primer congreso internacional de Literatura Iberoamericana. En: Colombia: ed Universidad Santo Tomás, 2011. ISBN: 978-958-631-574-6

hice la transcripción de la grabación y cada texto ha quedado de aproximadamente 15 a 20 páginas; cabe agregar que, 3 de las 8 personas entrevistadas accedieron a dar su nombre, los otros se les nombrara con otro nombre. Las preguntas de las entrevistas han girado en torno a los siguientes tópicos: la importancia del estudio en la época; si dentro de las escuelas se mencionaba el conflicto bipartidista; qué se mencionaba sobre el bogotazo y si se vio afectada la estructura física del colegio, amenazas a los profesores, intentos de manipulación ideológica entre otros tópicos.

Este apartado tiene el fin reunir todo lo que se ha investigado y leído sobre el tema de la memoria, violencia bipartidista y educación; para aportar con esta última parte de mi tesis a la memoria colectiva sobre la violencia bipartidista por medio de los recuerdos que contienen: sentimientos, impresiones, narraciones, vivencias familiares e individuales sobre la educación, el bipartidismo y algunas reflexiones personales de la violencia bipartidista de los años 50's. A pesar de que los entrevistados no son testigos directos de la violencia bipartidista, sino pertenecen al relevo generacional de sus padres y abuelos que sí vivieron en carne viva el bipartidismo y sus luchas en Colombia, nos hablan de toda esta memoria colectiva adquirida por sus vivencias sobre su educación y por las narraciones de sus padres y abuelos.

Las categorías están agrupadas en dos grandes temas centrales: Violencia bipartidista y educación, que están contenidas en un eje central que es la memoria colectiva. Las entrevistas las organicé en 16 categorías para dar un panorama sobre la forma en que los entrevistados recuerdan y hablan del bipartidismo, la violencia y la educación. Se inicia con las alusiones a la violencia bipartidista de los años 50's divididas en dos categorías. En ellas se reúnen los relatos de los entrevistados con algunos hechos históricos que recuerdan de la época; para que el lector se conecte con el contexto de la época y pueda comprender con facilidad lo que se narra en el segundo apartado referido a la educación. En el apartado sobre educación se presentan las experiencias que tuvieron los entrevistados sobre la educación, que narran asuntos relacionados con los métodos y las restricciones en el aula;

sus profesores; las estructura del colegio o escuela; si en sus colegios estaban acorde con los partidos políticos; la educación privada y la educación pública; su paso por la educación superior; los pedagogos importantes que recuerdan; la educación que tuviera sus padres o abuelos, etc.

2.1 PARTE UNO: Anécdotas que narran el odio entre los partidos

2.1.1 Mamá era Conservadora, papá era Liberal.

Dentro de las narraciones vamos a encontrar anécdotas que cuentan los entrevistados sobre sus padres, abuelos o hermanos que reflejan las diferencias entre los partidos políticos y su estilo de vida. La división ideológica en la generación de los abuelos y los padres era evidente en Colombia, ya que desde lo que cuentan los entrevistados algunas regiones (pueblos o veredas) de Colombia se establecían con mayor fuerza alguna de los dos partidos políticos tradicionales:

La familia paterna de mi esposa (toma café), mi suegro era de la Uvita, la Uvita era un pueblo Conservador, Conservador, Conservador que queda a 15 o 20 minutos de otro pueblo que se llama Boavita que era Liberal; nadie de la Uvita podía pasar por Boavita y salir vivo, y viceversa (Fernando, hombre de 75 años, profesor pensionado)

Según, el informe de Monseñor Germán Guzmán los departamentos de Tolima, Santander, Valle del Cauca, la zona del Llano, entre otros departamentos predominó el partido Liberal; mientras que en los departamentos de Antioquia y Boyacá hubo una presencia del partido Conservador. Teniendo en cuenta que, dentro de los departamentos mencionados aunque primara el partido Liberal o Conservador, algunas de las regiones y pueblos no seguían esta misma tendencia política; como fue el caso de Boyacá que se le señaló como un departamento conservador (Imagen 1), pero algunos de sus pueblos pertenecían al partido Liberal como lo fueron Sogamoso y Boavita. Así también sucedía en los departamentos con tendencia Liberal.

Sin embargo, la violencia bipartidista según Guzmán no estuvo en todos los departamentos de Colombia sino en ciertas regiones como fueron mencionadas “Algunos departamentos como los de Nariño, la Costa Atlántica se ven libres del flagelo; en éstas, solo en una pequeña región de Bolívar y al sur de Córdoba se registran hechos violentos. En cambio, son intensamente afectados la zona andina, desde el Cauca hasta el Norte de Santander y el territorio de los llanos Orientales”¹⁴⁸

Fernando, quien ha dedicado su vida a la educación, menciona que aunque a él le contaron de este componente ideológico que separó a las regiones en Colombia, cuando él se casó en el año 72, la ideologías habían desaparecido, así describe la situación de esa época como: “de joven a adulto, simplemente se ubicaban más claramente en unas regiones que en otras, entonces uno sabía que la costa Atlántica era más Liberal que Boyacá, que sé yo, y ciertas regiones de Antioquia eran más Conservadoras, pero, no como una guerra, no era lo de la novela *Cóndores entierran todos los días*. En el Valle del Cauca, pues yo viví diez años, nunca vi que hubiera un tema Liberal o Conservador a pesar de que ahí fue terrible la violencia bipartidista”.

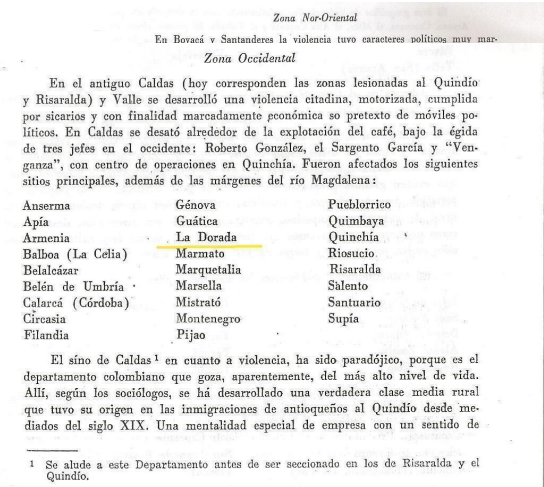
Investigando la referencia de Fernando encontré que el libro *Cóndores no entierran todos los días* fue escrita por Gustavo Álvarez Gardeazábal en los años 50's, y en 1983 se realizó una versión en cine. Según un artículo publicado por la revista Arcadia, es una narración que cuenta hechos reales sobre uno de los miembros de los “pájaros” grupo que estaba a cargo del partido conservador que atemorizaban a los simpatizantes del partido Liberal “recrea como ninguna otra novela colombiana la violencia partidista de los años cincuenta y la complejiza mostrando el punto de vista de ambos bandos, con lo cual evita caer en el maniqueísmo y en el panfleto”¹⁴⁹

¹⁴⁸ GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Cali, Colombia; Progreso 1968. 183 p

¹⁴⁹ AFANADOR, Luis F. (24 de enero del 2014) *Cóndores no entierran todos los días*, Gustavo Álvarez Gardeazábal. Arcadia. Tomado de: <https://www.revistaarcadia.com/impresas/especial-arcadia-100/articulo/arcadia-100-condores-no-entierran-todos-los-dias-gustavo-alvarez-gardeazabal/35065>

Este odio entre partidos, se alimentó dividiendo al país y regionalizando la violencia que permeó a las familias; de hecho dividió a muchas de ellas creando estereotipos, como lo comenta Herbert Braun¹⁵⁰. En su artículo expone que al partido Conservador se le llamaba *Godos y azules* por su afinidad por las costumbres tradicionales y su apoyo a la iglesia; en cambio, al partido Liberal se le referían como *rojos* por ser considerados comunistas y tener alusiones a la libertad. Elena, una mujer profesional actualmente pensionada de 72 años, cuenta que:

Mamá era Conservadora, papá era Liberal en época en que había conflictos. Pues tanto que cuando ellos se casaron, tuvieron que hacerlo a escondidas y prácticamente mi papá se la llevó al otro pueblo Liberal, porque mamá era del Valle de Jesus María, que había sido una zona violenta y de conservadores a morir y mi papá que era Liberal, mi abuela decía -Ese hombre es malo, ese hombre no puede ser su novio y mucho menos su esposo. Entonces se volaron para casarse.



Zonas afectadas y narradas por la violencia de los años 50's
Imagen 2

Estos recuerdos y anécdotas, sobre los estereotipos que se crearon por pertenecer a algunos de los partidos políticos, fomentaba el odio y el rechazo hacia aquellos que no pertenecía al mismo partido. Esta situación también la vivieron los abuelos de César, profesor en ejercicio que nació en 1970, actualmente tiene 48 años:

La primera persona [que me contó sobre la violencia bipartidista] debió ser mi papá, porque él vivió en el campo con los abuelos y tengo entiendo que mis abuelos eran Liberales en un departamento Conservador. Sufrieron muchas persecuciones y muchos ataques, y sé que vivían con ese problema, de la presencia de unos simpatizantes de los conservadores que los amenazaban. Entonces, tengo algunas

¹⁵⁰ BRAUN, Herbert. palabras y distinciones. La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2009.

historias referidas de esos enfrentamientos entre Conservadores y Liberales a través de las vicisitudes de mis bisabuelos, del tatarabuelo ¿cómo se dirá? Del abuelo de mi papá. Boyacá es evidentemente Conservadora, aunque la zona que nosotros estábamos era la única Liberal que es Sogamoso, por la cercanía que tiene con los llanos orientales, que siempre ha sido una zona considerada Roja y rebelde; mientras que todo Boyacá, sobre todo por Tunja que era colonial y que tuvo una incidencia del virreinato y una presencia de la iglesia muy fuerte, siempre se ha caracterizado por ser muy conservadora ¿no?

Por otro lado, las historias de José, sacerdote de aproximadamente 81 años, y Jorge Iván, profesor universitario dedicado a las letras de aproximadamente 51 años, están relacionadas ya que en sus familias eran simpatizantes del partido Liberal. Sin embargo, en la narración de José se cuenta que sus padres se mantuvieron al margen de los partidos y la política, pero la familia de su abuela fue Liberal y estuvo marcada por los sermones del Obispo Miguel Ángel Builes que profesaban un odio contra el liberalismo como bien se manifestó en el primer capítulo con los autores Ángela Uribe y Germán Guzmán.

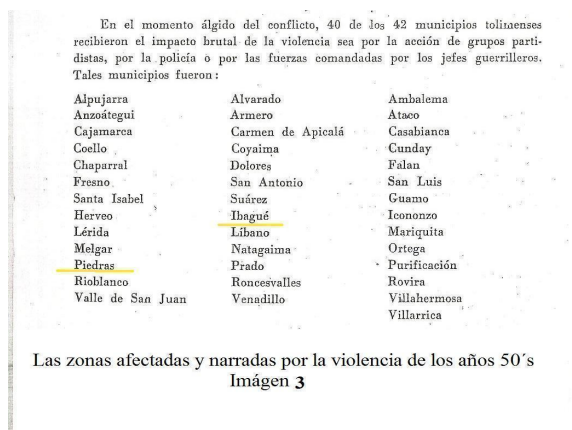
Mi papá no estuvo metido, él no fue político pero mis abuelos sí, es decir mi abuela. Yo conocí pues muchos años a mi abuela, y tenía apellido Uribe (pausa) Uribe Escobar, paisa; de niña, la familia tenía una hacienda de tabaco y ella veía que allá hacían tabaco (...) y le entró por fumar, y ella fumó tabaco y fumaba tabaco con la candela para adentro (...) Un día le dije -abuela, fui a visitarla es súper religiosa – abuela la veo muy pensativa ¿qué le pasa? Me dijo - mijo ayer vi en la televisión que disque el tabaco acorta la vida, tenía noventa y dos (risas) y entonces ella era de familia liberal y había escuchado en su juventud a un obispo antioqueño que decía que ser liberal era pecado mortal! Miguel Ángel Builes, ella bien piadosa, una mujer piadosa y calladita, por eso en mi casa nunca se hablaba de política porque ella era de familia Liberal, pero muy religiosos, entonces no decían nada porque si eso será pecado mejor quedémonos callados. Cuando se iban a casar miraban mucho si el novio o la novia era del mismo bando, eso sí repercutía. (José)

Según los relatos anteriores más que seguir sus ideas políticas, ser Liberal o Conservador era un estilo de vida que se reflejaba en cómo se comportaban, pensaban la religión, la forma como odiaban a sus adversarios, las tradiciones y costumbres en su familia, etc., Y estas formas de pensar generaba el odio y las persecuciones entre estos dos bandos, fue un tema que no se tomó a la ligera. Cuenta Jorge Iván: “Eran Liberales convencidos, siempre y

toda mi familia fue Liberal, toda. Porque sufrieron las persecuciones de la época de Laureano Gómez y todo eso, en mi casa yo nunca he oído a nadie por chiste decir que fuera Conservador ni nada, sino Liberales siempre.

Dos de los entrevistados hacen referencias a sus propias experiencias y percepciones sobre el bipartidismo. Para José es importante referirse a lo poco que oyó hablar de la violencia durante su infancia; aún si los departamentos de Caldas y Risaralda, fueron señaladas por Monseñor Guzmán como zonas violentas. Pero si escuchó del bipartidismo, dice José:

En ese momento poco, muy poco, pero uno si oía hablar, ahí propiamente [en Manzanares, en el departamento de Caldas] no percibimos nosotros nada de violencia, pero sí se veía que era conservadores y liberales. Entonces, sí claro de niño nosotros no percibimos el problema pero si alcanzábamos a escuchar. (...) En Pereira ya era un municipio liberal, mayoritariamente liberal, eso se conservó hasta ahora (pausa). A nivel político en ese tiempo lo que era el departamento de Caldas no existía el Quindío y Risaralda. Sino el departamento de Caldas era un poquito conservador como departamento; pero Pereira era la sede del liberalismo y eso en parte ayudó para dividir al departamento, y ahí hubo algo de política y algo de violencia.



En cambio para Abel la violencia sí hizo parte de sus recuerdos. Él narra sobre la llegada del ejército y la presencia fuerte del partido liberal. Además, el entrevistado cuenta su percepción del bipartidismo cuando estuvo en Ibagué, que pertenece al departamento del Tolima, en que durante los años 30's, 40's y parte de los años 50's se presentó muy fuerte la lucha bipartidista y de las guerrillas en este departamento.

¡Claro! obvio ya era una ciudad [Al preguntar si en Ibagué hubo alguna tendería política marcada] y eso se sentía más, se oía y se respiraba el conflicto político del país. Era una ciudad donde había Liberales y Conservadores, por lo tanto había más controversia y violencia en las veredas de Ibagué, en sus corregimientos se

presentaban actos violentos y había mucha polémica pública entre los Liberales y los Conservadores. (Abel, Profesor y ex-director de Fecode quien tiene aproximadamente 71 años)

En síntesis la categoría llamada *Una anécdota familiar que relata el odio entre los partidos: Mamá era Conservadora, papá era Liberal* refleja que los recuerdos sobre el bipartidismo colombiano y la lucha entre los Liberales y Conservadores, se ha convertido en una anécdota familiar, sea por los relatos que se transmitieron por la familia o por las percepciones que experimentaron los entrevistados, de este contexto. Pero en su mayoría, estos recuerdos que poseen los entrevistados vienen de las narraciones que alguna vez los abuelos o los padres les contaron, y, de las percepciones y lecturas sobre este conflicto bipartidista.

En el siguiente apartado se aprecia otra forma de hablar sobre este conflicto bipartidista en torno a lo que escucharon o cómo vivieron el nueve de abril y la dictadura de Rojas Pinilla.

2.1.2. Los eventos importantes, la violencia o los partidos políticos en la vida de los entrevistados:

En este apartado me referiré, a cómo en las narraciones y las anécdotas vividas por los abuelos y padres de los entrevistados se mezclan con lo que escucharon sobre eventos y personajes particulares de la época. Está dividido en dos sub-apartados: el 9 de abril y Rojas Pinilla.

2.1.3. La muerte de Gaitán abre el horizonte de una guerra a muerte

Un evento emblemático de la violencia partidista fue el nueve de abril de 1948, por esto existen varios libros, artículos, novelas, fotografías y registros fílmicos¹⁵¹ que recuerdan,

¹⁵¹ Libros como, Germán Guzmán, Rubén Sierra Mejía, Orlando Fals Borda, Eduardo Umaña, etc. Artículos recientes de periódicos como el Tiempo, el Espectador, Arcadia, entre otros medios masivos de comunicación han hecho escritos históricos sobre un tema específico de la violencia bipartidista. También de la violencia hay obras teatrales, pinturas, fotografías, música, etc., que abarcan este tema, que se expusieron en el primer capítulo en el apartado titulado *La construcción de memoria en Colombia*

estudian y describen las dimensiones exorbitantes de este acontecimiento, “una horrenda tarde de destrucción, tumulto y muerte en la normalmente sosegada ciudad capital”¹⁵². Para, Monseñor Guzmán la muerte de Gaitán que generó el Bogotazo causó otra ola de violencia entre los partidos políticos “el 9 de Abril constituye una fecha clave para explicar la eclosión de la violencia”¹⁵³. Además, esta fecha fue producto de luchas *antirreligiosas* contra los párrocos, arzobispos, padres y sacerdotes, asimismo de los enfrentamientos entre el partido Liberal y Conservador que comenzó en Bogotá y se fue propagando por las zonas de Colombia “se tocaron los dos puntos más álgidos de nuestra mecánica social: el religioso y el político”.¹⁵⁴

Sin embargo, la percepción que tiene los entrevistados al recordar el nueve de abril se presenta como un recuerdo, aunque no experimentado directamente, sino asociado con el miedo y la preocupación pues tuvo consecuencias en sus familias. Al preguntarle a Elena sobre el nueve de abril, cuenta que no fue un testigo directo de este acontecimiento y no puede dar su versión sobre ese acontecimiento “yo estaba muy pequeñita cuando el nueve de abril (...) en realidad pues en mi época... pues ya había pasado el nueve de abril” (Elena). Pero, después me cuenta con preocupación reflejada en su voz y sus gestos las vivencias contadas por su hermano sobre lo que vivió el nueve de abril de 1948 estando en el colegio la Salle, que se mencionaran en el apartado *Las menciones sobre hitos, tendencias políticas, bipartidismo y violencia en las aulas de clases*.

Margarita, una mujer de casi 76 años y que vivió casi toda su vida en el campo y quien no tuvo la posibilidad de estudio, tuvo una experiencia recordando el temor y el miedo de lo que escuchaba sobre el nueve de abril estando en su pueblo, Málaga que se convirtió en manifestación colectiva del terror que se venía viviendo en el país:

¹⁵²BRAUN, Herbert. Palabras y distinciones. La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2009. 15 p.

¹⁵³GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 53 p.

¹⁵⁴Ibíd., p. 54

No, una vez yo estaba muy pequeñita cuando decían que el 9 de abril, uy! decían que eso era una violencia terrible cuando un nueve de abril, pero uno jmmm uno como dicen oía pero no (pausa). Sí feo, Santísima Virgen, eso era terrible, guerra o yo no sé qué era, uy no no no ¡horrible!, ¡ay sí daba miedo! Yo decía -ay Dios mío Virgen Santísima ampáranos. Decían que sacaban a la gente corriendo mejor dicho que... la cogían a la una, le daba juguete a la otra la mataban y yo jmmm un tris de zurrapa que apenas yo veía... y le tocaba a uno callado, callado.

Desde la narración de Abel, profesor y miembro de Fecode quien se dedicó a las luchas sindicales y de maestros, cuenta cómo la muerte de Gaitán influyó en su pueblo llamado Piedras en el departamento del Tolima, y en su tranquilidad familiar:

Todo el fenómeno que se había desatado a partir de la muerte de Jorge Eliecer Gaitán, el doctor Gaitán había tocado al departamento del Tolima, que fue uno de los departamentos más golpeados por la violencia. A mi pueblo llegaba mucho el ejército y la policía persiguiendo a los bandoleros, como les llamaban en esa época. Por ejemplo, a mi casa llegaban y se llevaban a mi papá para que les indicara los caminos, les mostrara el camino que había que seguir (Abel, profesor de 71 años)

Así en la narración de Abel muestra cómo la muerte de Gaitán causó tristeza en su pueblo Liberal, pero también narra que la violencia si le afectó en su vida familiar y en su pueblo. En cambio, para Fernando sus recuerdos sobre la violencia se relacionan con el gobierno y la caída de Rojas Pinilla, que son producto de sus experiencia viviendo en la ciudad de Bogotá. Los actos violentos que se presentaron en la época de Rojas Pinilla son escritos en el libro de Monseñor Guzmán, uno de estos actos fue la muerte de estudiantes por parte de la fuerza policial “una manifestación de protesta que desfilaba por la carrera 7ª de Bogotá, fue detenida por patrullas del ejército (...) en la calle 13 (...) se ignora por qué oscura fatalidad, los soldados abrieron fuego, a quema-ropa contra el inmenso grupo.”¹⁵⁵ Un evento parecido al que describe Monseñor Guzmán está presente en los recuerdos de Fernando, quien narra que en su época uno de los estudiantes de su escuela fue víctima de las acciones del ejército en el periodo de Rojas Pinilla

¹⁵⁵GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Cali, Colombia; Progreso 1968. 159 p.

El ejército mató un estudiante del Campestre con una granada, de esas de gases, y lo mató. Eso hubo un escándalo terrible, obviamente eso fue ya a los ocho o quince días antes de la caída de Rojas Pinilla. Eso revolcó muchas cosas, porque en la familia de mi mamá, mi abuelo era Liberal; entonces, pues eso se empezaba a sentir dentro de la familia, estas tensiones, porque por un lado mi papá era funcionario del Gobierno, pero por el otro lado mi abuelo estaba feliz y dichoso celebrando la caída de Rojas Pinilla, entonces eso son los recuerdos que yo tengo, pero eso no era una cosa muy grave. (Fernando)

Fernando no era de alguno de los partidos tradicionales, pero reconoce positivamente la labor de Rojas Pinilla, presidente con preferencias conservadoras, al ser el primero en hacer un proceso de paz en Colombia entre estos dos partidos, y, desde lo mencionado por el entrevistado, Pinilla logra parar estas luchas sin sentido entre los Liberales y los conservadores.

Las ideas, pues siempre pueden ser motivo de diferencias pero la violencia fue simplemente por odios entre las élites, por ganas de agarrarse el poder. Ahí hubo cosas horribles, en la iglesia hubo un famoso monseñor Wilches [Tal vez se refería a Miguel Ángel Builes] en Antioquia que desde el púlpito estimulaba que salieran a matar Liberales, entonces la doctrina del exterminio, de los unos o de los otros, era terrible. Eso digamos se apacigua cuando llega Rojas Pinilla. Rojas Pinilla hace el primer proceso de paz, digamos ya como militar - se acabó la guachafita, a ver los Liberales que están por allá, las guerrillas Liberales que estaban en los llanos básicamente, -se acabó la guachafita vengan pa'ca, vengan y nos organizamos, no hay más conflictos, Conservadores estén tranquilos. (Fernando)

Para Fernando su narración manifiesta la violencia entre los partidos políticos y las acciones tomadas por los seguidores de los partidos para causar daño hacia a quien no seguía su misma ideología, como lo manifiesta Fernando al exponer a Builes como uno de los que generaba odio para matar a los Liberales. Frente a lo que pasaba en el país entre los Liberales y los conservadores llega Rojas Pinilla para frenar estas luchas y crear paz entre estos dos bandos, pero aun así desde la perspectiva de Fernando en los años 60's en que había finalizado la lucha política bipartidista, el gaitanismo y la violencia, fue el inicio de otras formas de Gobierno que le siguió haciendo daño al país.

Esa violencia se desencadena a raíz del nueve de abril. Entonces, la muerte de Gaitán abre el horizonte de una guerra a muerte, empieza la gente a matarse, entonces los liberales tienen que matar a los conservadores, los conservadores a los

liberales etc. Esto dura hasta el 60 más o menos. Ya a partir de los años 60 el país entra en otra etapa de su vida, que es ya todo como del mismo color, ya no hay rojo y azules todos somos morados. Entonces empieza otro fenómeno distinto que es la corrupción, repartámonos la marrana quiere decir (...) usted gobierna cuatro años y usted los siguientes cuatro, pero usted tiene la mitad de su gobierno de los míos y la mitad de los suyos, entonces nos repartimos la marrana (Fernando)

A manera de síntesis, la categoría *Los eventos importantes, la violencia o los partidos políticos en la vida de los entrevistados: la muerte de Gaitán abre el horizonte de una guerra a muerte* evidencia que los recuerdos son producto de una memoria colectiva que hace parte de un grupo familiar que narra su historia sobre lo que vivieron dentro de su época; que está relacionada con una memoria histórica vivida y aprendida que el entrevistado adquirió en su madurez y de sus percepciones. En la memoria de los entrevistados el nueve de abril es un evento del que no se tiene ningún recuerdo vivido, ya que en ese año Abel, José, Fernando, Olga y Margarita tenían de 1 a 6 años año de edad. Dice Halbwachs, que no hay construcción recuerdos en las etapas de nuestro crecimiento en las que aún no entendemos las relaciones sociales y colectivas en las que estamos inmersos, pero a medida que crecemos y nos vamos integrando en grupos en que se comparten anécdotas creamos recuerdos sobre acontecimientos que parecen lejanos porque no se vivieron personalmente.

Así, en los entrevistados es posible narrar sobre la Violencia, porque sus recuerdos de esta época son el compendio de varias memorias como de la memoria heredada producto de las narraciones de los padres, los abuelos o familiares que vivieron durante las luchas políticas entre el partido Liberal y Conservador. De una memoria de lo leído, estudiado o alguna vez visto en un museo, en una conferencia etc., sobre un personaje o un acontecimiento importante de la historia del país. Pero también de una memoria producto de un sentimiento causado el miedo, la preocupación, la admiración, el amor, etc., que causó al escuchar o al presenciar un hecho histórico como el bipartidismo.

Con este apartado culminamos las narraciones sobre la violencia bipartidista para así adentrarnos en la educación. Inicio este apartado con aquellos pensadores y pedagogos que fomentaron la educación en Colombia

2.2 PARTE DOS: La educación en Colombia en el siglo XX

2.2.1. “Mucha gente del top”

Durante la época del siglo XX hubo pedagogos que se reconocieron por mejorar el campo de la educación, y son recordados por las narraciones. Comienzo con retomar las posturas que defendía los partidos tradicionales de Colombia, porque algunas de estos personajes importantes simpatizaban con posturas Conservadoras o Liberales. Las posturas conservadoras en los inicios y mediados del siglo XX quería preservar las costumbres coloniales; además, de estar guiados por las tradiciones cristianas que fomentaban el respeto por la familia, las buenas costumbres y ser buen cristiano. Por otro lado, el liberalismo se reconoció por tratar de modernizar a Colombia desde los avances tecnológicos y los nuevos autores y corrientes de pensamiento que se estaban desarrollando en Europa y Estados Unidos, además de dejar las tradiciones cristianas para establecer un país con libre culto.

En relación con la educación los entrevistados recuerdan a tres personajes que para ellos aportaron al desarrollo educativo del país. Según la página web de Señal Memoria¹⁵⁶, Agustín Nieto Caballero (1889-1975) fue un promotor de la educación y escritor de libros que apoyó los postulados del partido Liberal; Agustín Nieto Caballero fue el fundador del Gimnasio Moderno en 1914 colegio icónico en Bogotá que se caracterizó por seguir las corrientes educativas modernas como lo fue en su momento la Escuela nueva. “Nieto Caballero (...) Él fue el fundador de ese colegio [hace referencia al Gimnasio Moderno] y salía la gente muy preparada; después, como le digo supe que él era Mason, ¿sí? Pero muy respetuoso de las creencias. Incluso el colegio tiene una capilla muy bonita y muchos de los

¹⁵⁶ SEÑAL MEMORIA. Agustín Nieto Caballero, el maestro que pensó en la educación [en línea]. Diciembre 23 de 2014. Disponible en: <https://www.senalmemoria.co/articulos/agustin-nieto-caballero-el-maestro-que-penso-en-la-educacion>

egresados cuando mueren, ahí es la misa y todo. (Rosa profesora universitaria en ejercicio, que tiene alrededor de 76 años)

Para los entrevistados Fernando y José, Agustín Nieto Caballero fue una referencia del liberalismo por la forma como organizó el colegio Gimnasio Moderno “por allá estaba el Moderno un colegio híper liberal, donde los estudiantes tenían libertad y donde si no iban en el bus al colegio, aparecían a pie, en bicicleta; y estaba Agustín Nieto Caballero” (Fernando). Esta es otra mirada de Agustín Nieto Caballero desde su relación familiar y de su vida profesional, cuenta José que:

El Gimnasio Moderno se hizo pensado en otra cosa. El Gimnasio Moderno es de 1905, cumplió 100 años hace poco, entonces eso era en Colombia otro mundo y don Agustín Nieto Caballero y me parece que la esposa era Elvira, vivían en la séptima en una casa que se está cayendo, y después se iba a pie hasta el colegio a tres cuadras adelante de la Universidad Santo Tomás, ahí a media cuadra está. Entonces eso fue una experiencia muy liberal [haciendo referencia al Gimnasio Moderno].

Otro referente en educación de inicios del siglo XX en Colombia, fue Francisca Radke (1892) una pedagoga que nació en Alemania y llegó a Colombia en la segunda misión alemana. Según Toro, Muñoz y Scharnholz, Francisca Radke promovió la educación de la mujer en el país, por ello reformó la escuela pedagógica femenina (1927) y creó el Instituto pedagógico femenino para la formación superior de las mujeres en 1955, que años después se convierte en la universidad Pedagógica. “Hizo énfasis en los derechos de la mujer, sus capacidades y compromisos con la sociedad”¹⁵⁷. En palabras de Fernando:

Aquí, [en Colombia] se hace la escuela normal superior con una gente brillantísima estaba el maestro Socarrás, luego vino una alemana, la doctora Francisca Radke; mucha gente del top. La Pedagógica [haciendo referencia a la Universidad Pedagógica] fue la universidad top de Colombia, de ahí salieron los más importantes investigadores, las primera mujeres Virginia Gutiérrez de Pineda, gente de ese mismo nivel salieron de ahí” (profesor pensionado de 75 años)

¹⁵⁷ TORO, Alexandra; MUÑOZ, Armando; SCHARNHOLZ Lars. Herencia alemana en la educación y en su arquitectura. [online]. Julio-Diciembre 2014, N° 15. En: Quaestiones Disputatae. 74 p. Disponible en: <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/viewFile/840/814>

Así Nieto Caballero y Francisca Radke fueron figuras importantes para el desarrollo de la educación colombiana. Sin embargo, hay otro personaje que influyó a más de un estudiante o jóvenes como le sucedió a José, y fue Camilo Torres Restrepo. Según su biógrafo Walter J. Broderick¹⁵⁸ Camilo Torres R. (1929- 1966), fue un sacerdote controversial en Colombia y sus alrededores, fue profesor del departamento de sociología en la Universidad Nacional quien incitaba a los estudiantes a la proyección social y a ayudar a los necesitados. Además, la teología de la liberación se inspiró en la vida del cura Camilo Torres como un ejemplo del papel que tenía que tomar la iglesia en América Latina. Cuenta José sobre este personaje: “Nosotros estuvimos muy vinculados con Camilo Torres, porque nos daba conferencia, porque nosotros fuimos de la época. Todas esas ideas de Camilo Torres nosotros las vivimos, él tuvo la idea de hacerse dominico (...) Camilo Torres decidió entrar a la orden y la orden lo aceptó, en ese tiempo iba mucho al convento y entonces daba conferencias, y, en ese momento él ya decidió irse a la guerrilla y nosotros ya lo perdimos” (José)

José tuvo una formación y un crecimiento rodeado por las comunidades religiosas y así mismo sus recuerdos evidencian un conocimiento respecto a estos temas. Otra figura educativa importante que recuerda José, fue a Estanislao Luís quien perteneció a una comunidad religiosa y elaboró varios libros educativos para la enseñanza del español.

Estanislao Luís [Rector del colegio La Salle de Pereira] fue un hermano cristiano famoso. Con estudios hechos en Bélgica, porque era la casa más grande que tenían los hermanos cristianos, y, el hermano Estanislao Luís es de apellido... mi abuelo era de segundo apellido Cardona Rodríguez y ese tenía algo de Rodríguez por ahí. Entonces el hermano Estanislao Luis fue el que hizo en Colombia la literatura, en tercero de bachillerato se estudiaba literatura y era *preceptiva literaria*¹⁵⁹ se llamaba

¹⁵⁸BRODERICK, Walter Joe. El cura guerrillero. En: Semana, Nov 1980. Disponible en: <https://www.semana.com/especiales/articulo/el-cura-guerrillero/60097-3>

¹⁵⁹ El hermano Estanislao Luis tiene varias publicaciones sobre literatura entre ellas está Preceptiva y Castellano, (creerías que es la que menciona el autor), también está Lectura y Lenguaje, Lecturas de corrido: lectura y lenguaje para los años cuarto y quinto de primaria, en conformidad con los programas oficiales y Curso de Castellano tercero.

el libro, y todavía yo creo que es posible encontrar porque ese era el texto para todo el país. (José)

Los entrevistados recuerdan desde lo que escucharon y leyeron sobre aquellas figuras importantes que se preocuparon en su tiempo por la educación en Colombia. Son recordados porque de alguna manera han aportaron positivamente en la educación de país por medio de leyes, modelos o escritos, que repercutieron en las escuelas de los entrevistados. Además, en este apartado se refleja la subjetividad de los recuerdos, como se evidenció al mencionar los aportes de Agustín Nieto Caballero, que Isabel, Fernando y José narraron algo diferente sobre este personaje que permitió elaborar una memoria compartida.

En el siguiente apartado se narran los recuerdos que preservan los entrevistados sobre los estudios y vivencias de sus padres, abuelos o familiares quienes vivieron durante el siglo XVIII y parte del siglo XIX.

2.2.2 Los estudios de los padres y los abuelos de los entrevistados:

Algunos entrevistados se refieren a la formación y los estudios de sus padres y abuelos, narrando las dificultades por las que tuvieron que pasar y las restricciones que vivieron.

Para entender la educación y las dificultades que tuvieron que pasar los padres y los abuelos de los entrevistados me remito a dos fechas importantes 1821 y 1903. Según Helg,¹⁶⁰ la educación pública *elemental* en Colombia se desarrolló en el gobierno de Francisco de Paula Santander en 1821, aunque no era gratuita ni obligatoria se conformaron varias escuelas en el país. Según Ramírez y Téllez¹⁶¹, en 1903 bajo la presidencia del conservador

¹⁶⁰ HELG, Aline. La búsqueda de una enseñanza secundaria acorde con las necesidades del país. En: La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 20 p. Tomado de: https://books.google.com.co/books?id=_Hq3Snz6DGMc&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

¹⁶¹ RAMÍREZ G, María Teresa y TÉLLEZ C, Juana. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX [en línea]. Enero 12 de 2006. [Citado el 29 de septiembre de 2018]. Tomado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>. 7 p.

José Manuel Marroquín, hubo una ley que establecía que las escuelas debían ser católicas gratuitas pero no obligatorias. Así las propuestas que se elaboraron en 1821 por Santander influyeron en la educación de los abuelos, en que sí había escuelas públicas pero tenían que pagar para poder estudiar en ellas, para esto se debía tener una buena posición económica y un apoyo de los padres. Por otro lado, la ley 39 de 1903 cobijó a la educación de los padres de los entrevistados, en que la educación era gratuita pero dependía de la importancia y el apoyo de los padres.

Otro factor que influyó en la educación, fue que para la época de los abuelos y los padres de los entrevistados tenían una visión de construir familias grandes, compuestas por más de 7 hijos. No se encontró estadísticas que reflejan el índice de fecundidad antes de 1950; sin embargo, en el artículo *La transición de la fecundidad en América Latina*¹⁶² da una aproximación del número de hijos que se tenía por mujer en 1950, que era de 6,8 hijos. De lo anterior, si para 1950 el promedio de hijos que se tenían una familia era entre 6 a 7 niños, antes de la fecha puede que haya un aumento al número de hijos que se tenía por familia. La cantidad de hijos fue un obstáculo para que todos recibieran educación primaria y superior. Pero, hubo excepciones como en la familia de Fernando:

Mi papá que era caucano, venía de una familia bastante excepcional porque ellos eran como 7 hermanos, de eso siete hermanos eran 4 o 5 hombres que yo recuerde, y de esos 5 o 4 era profesionales, y estamos hablando de gente bien mayor, nacida en 1920- 1910. El hermano mayor de mi papá era un señor que digamos que le llevaba 20 años a mi papá, entonces mi papá era de la edad de sus sobrinos; pero eran cinco hermanos profesionales. Mi papá era abogado y los otros tres eran ingenieros.

En la narración de Fernando solo cuenta la educación que tuvo su padre y sus hermanos, más no cuenta la educación que tuvieron las hermanas de su papá. Para la época en que

¹⁶²CHACKIEL, Juan y SCHKOLNIK, Susana. La transición de la fecundidad en América Latina [en línea]. En: Banco de la república [en línea]. Tomado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12946/NotaPobla55_es.pdf?sequence=1

vivieron los padres y abuelos, era una sociedad patriarcal y solo la posibilidad de estudiar y llegar a ser profesionales la tenían los hijos varones de una familia, más no las mujeres. Más adelante le dedico un apartado al tema de la educación de las mujeres, que título *Algunas consideraciones sobre la mujer, en relación con la educación y la época.*

Otra evidencia que muestra el alto índice de hijos por familia y la concepción patriarcal, es en la familia de José, su abuelo materno hizo parte de una familia numerosa, fueron 23 hermanos, pese a esto tuvo la oportunidad de estudiar en el extranjero y aprender 4 idiomas. El abuelo, aunque estudió, no apoyó a sus hijos y a sus hijas para que estudiaran porque para él, las mujeres deben ser esposas y los hombres tener un negocio, cuenta José “mi abuelo paterno, que había nacido en 1892 Paisa, Antioqueño (...) quien tenía la importancia de estudiar era él a pesar de que ninguno de sus tres hijos estudió, porque todavía era una cultura digamos del mundo paisa, una cultura de hacer negocio. El único hijo hombre que tuvo lo puso a hacer negocio y las hijas tenían que buscar un marido”

Los estudios en la familia de José, se presentan en su abuelo paterno que estudió en un seminario, pero por la Guerra de los Mil Días tuvo que desplazarse a otro lugar, pese a estas dificultades por las que pasó no terminó su carrera porque creyó más importante establecer una familia “ Mi abuelo paterno, Cardona había entrado a estudiar al seminario de Medellín y alcanzó a hacer todos los estudios, un hombre que hablaba francés perfectamente. Cuando la Guerra de los Mil Días los obligaron a salir y él le tocó trabajar en Panamá. Cuando regresó de la Guerra de los Mil Días ya no entró [al seminario] y se enamoró de una manizalita. Él hizo todos los estudios, el pensum era tres de filosofía y cuatro de teología... Yo creo que él hizo tres de filosofía y como tres de teología” (José). Es así que para la época siglo XIX e inicios del siglo XX tener familia era más importante que el estudio.

No todas las familias apoyaron a que sus hijos estudiaran, como sucedió en la vida familiar de Elena, sus padres no terminaron su educación básica por la falta de apoyo y recursos de su familia. Tener la posibilidad de educarse en la época dependía de ciertos factores como:

sí un colegio estaba cerca de su casa o si estaba cerca de una ciudad; dependían de los recursos que tuvieran y lo más importante el apoyo de los padres, etc., Elena dice:

Mamá no hizo mayor estudio, creo que estudió primaria no más; mi papá estaba más cerca de Bogotá, además de que tenía un poco más de comodidad económica que la de mi mamá. Hay sí una anécdota, mi papá amaba tanto el estudio porque toda la vida le gustó, pusieron en el colegio a todos sus hermanos; él era el menor, como el hermano mayor no quiso seguir estudiando lo sacaron a todos, él le decía... - pero no papá yo quiero seguir estudiando [contesta el papá] - No, su hermano mayor salió, se salen todos! Entonces eso le quedó a él.

A manera de síntesis, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX épocas en que los abuelos y los padres de los entrevistados estudiaron y vivieron el conflicto bipartidista y su violencia. Es decir, hablamos de una generación bien mayor, que hoy en día ya no están vivos para poder narrar sus vivencias, pero que en la memoria de sus hijos no se olvidan lo que alguna vez les contaron. Esta generación no se desarrolló en una cultura donde la educación fuera una prioridad y obligatoria; a comparación con lo que vivimos hoy en día, en que la educación es fundamental para los padres y hacen lo posible para que sus hijos estudien, de hecho es una obligación para los padres y un derecho consignado en la Constitución. En una cultura que creía que tener una familia, un hogar y un trabajo era lo más importante, muy pocos fueron los que tuvieron una formación académica completa y me refiero a solo los hombres de las familias, ya que el lugar de las mujeres durante esa época era el hogar y cuidar a los hijos. Además, si se quería estudiar se debían de tener tres factores importantes: El primero y el más decisivo, era el apoyo de los padres y la importancia que le dieran a la educación. El segundo, era estar en una buena posición social y económica que permitiera mantener a sus hijos y poderles pagar estudios. El último factor, era tener una buena posición geográfica, entre más cerca de las ciudades de Colombia mejor, porque en las ciudades había más escuelas y posibilidades de estudio que en los pueblos y en las veredas. Estas fueron las dificultades que pasaron los abuelos y los padres, ya que estudiar era un privilegio que no todos podía tener.

En algunas entrevistas se evidencia que algunos de los abuelos y los papás tuvieron una educación a pesar las prioridades que le daban a la familia y al trabajo, y, la falta de desarrollo educativo. Ahora bien, en el siguiente apartado se habla sí a pesar de lo vivido por esta generación sea porque pudieron estudiar o no, fueron experticias y aprendizajes crucial que impulsaran los estudios de sus hijos y nietos, que ahora son los entrevistados.

2.2.3. El apoyo de los padres: “Mis papas sí creían que era importante estudiar, lo que pasa es que eran pobres y tenían muchos hijos”

Encontramos que la mayoría de las narraciones que se presentan en este apartado, pese a las dificultades para sus papás sí era importante la educación y hubo un apoyo constante por estudiar y aprender; aún si en su época no fueron apoyados en la educación, como pasó con los padres de Elena.

Para las familias que venían de pueblos y veredas, sí se evidenció una preocupación por parte de los padres para que estudiaran sus hijos, aún si ellos no tenían los recursos para educar a sus hijos. En la narración de Abel se cuenta que en los sectores rurales predominaba más el trabajo que el estudio; sin embargo, Abel narra que en su caso no fue bueno en las labores del campo y por este motivo sus padres decidieron mandarlo a la escuela primaria pública de su pueblo.

Mis papas sí creían que era importante estudiar, lo que pasa es que eran pobres y tenían muchos hijos, entonces mandarlos a todos a la escuela era muy difícil. Digamos que a mí me mandaron desde muy pequeño, me mandaron a los 9 años o 10 años. A mí mandaron muy pequeño porque yo no era muy hábil para las labores del campo y de la casa; entonces, como que la idea era si no sirve para nada aquí, pues mandemos a la escuela que aprenda algo (Abel).

En las familias citadinas como la de Elena resalta lo importante que fue que sus padres creyeran en el estudio, aunque sus papás no terminaron su estudio. A ella y a sus hermanos siempre se les apoyó a que estudiaran, sin importarle si era mujer o hombre. “Importantísimo, para ellos era... aun cuando, ellos no fueron muy educados porque pues ambos vinieron de provincia, mi papá era de Cundinamarca y tenía finca y mi mamá era de

Santander; ellos no tuvieron mucha educación (...) Sí, a nosotros todo lo que fuera estudio él lo apoyaba, y para él era importantísimo el estudio” (Elena).

También en el caso de Isabel, para su familia sí fue importante que ella estudiara. Este apoyo lo atribuye a que sus padre y su abuelo tuvieron una formación completa y profesional, lo que le permitió que se viera el estudio como algo fundamental, tanto así que los padres de Isabel reforzaron el estudio en la casa, por medio de los libros literarios “mi papá desde que sabíamos leer nos llevaba libros (...) que cuentos de hadas de Grimm, que Hans Christian Andersen, que los cuentos de hadas divinos de China, de la India, de Europa de Francia” (Isabel). El papá de Isabel estuvo pendiente de la educación de sus hijos, tanto así que los apoyó para que estudiaran una carrera universitaria, gracias a la buena posición económica que tenía su familia. Además, Isabel le agrade a su abuelo que fue miembro de la academia de la lengua y por él estuvo en los mejores colegios.

 Mi papá fue un médico que le fue muy bien, ¿sí? Entonces, respetaba mucho el gusto de nosotros, pero si el uno quería estudiar en la Javeriana, allá fue a parar, que otro quería el Rosario váyase a estudiar medicina en el Rosario. Él daba la libertad; entonces, mi hermano quería estudiar en la Javeriana allá fue a parar (...) Y que uno el más inteligente, dijo - me voy para la Santo Tomás y ahí vino a parar (Isabel).

Para la época en que Isabel estudió su carrera universitaria a mediados de los años 60's, ya se había establecido en 1933 una ley que permitía el acceso a la mujer a la educación superior, esta ley fue un gran cambio para la educación pública y privada del país, que se profundiza en otro apartado. Además, para la época habían una gran variedad de universidades en Bogotá, ya mencionadas como: la Universidad Santo Tomás (1580), la Universidad Javeriana (1623), la Universidad del Rosario (1653), la Universidad Nacional (1867), la Universidad Externado (1886), la Universidad de los Andes (1948), la Universidad Pedagógica (1955), la Universidad Distrital (1961), etc.

Dentro de una familia conservadora como la de Fernando, se evidenció que su padre sí apoyó a sus hijos en la educación básica, sin embargo en la educación universitaria dejó que ellos mismos pagaran y estudiaran por su cuenta. En su narración resalta que en los

años 60's época en que el entrevistado estudio en la universidad, era importante tener un estudio universitario para sobresalir en su tiempo “Mi papá por ejemplo ehh nunca hizo mucha fuerza para que yo fuera a la universidad, de hecho yo tuve que pagarme la universidad (...) pues ahí ser profesional era muy importante” (Fernando).

Un caso aparte es el de Margarita, quien nació en Boavita, Boyacá pero se crió en Málaga Santander porque a temprana edad tuvo que trabajar en una casa donde la había dejado su mamá. En su narración cuenta que la señora con la que estuvo no la dejaba estudiar sino ella vivía en esa casa solo para ayudar en la cocina y la limpieza. “Ella me decía - su mamá me la dejó aquí fue para trabajar, no para ir a aprender, porque lo primero que aprenden los estudiantes es a escribirle al novio (risas). Yo decía -cual novio y eso que llaman” (Margarita)

Frente a esta situación Margarita, con la ayuda de una profesora que vivía cerca de su casa y trabajaba en el colegio de su pueblo (Málaga) aprendió a leer y a escribir pensando que era necesario para poder vivir, y también pensando en un futuro en que si algún día llegaba a escaparse por los maltratos de la señora que la cuidaba, leer y escribir era suficiente para no dejarse engañar, con angustia y miedo cuenta lo que hizo para aprender:

Yo me fui con una vieja que me daba juete sin agüero, y por más que me pegaba yo me le volaba, yo dije - ¡yo quiero aprender! démen juete pero yo quiero aprender (...) [se le pregunta a qué edad se escapaba para aprender] Muy pequeña yo tendría por hay unos 5 o 6 años. La vieja me decía -yo que la pesque donde la profesora aprendiendo y verá que la acabo a juete (...) Y la profesora me decía - aprenda a escribir, aunque sea firme su nombre y eso sí aprenda a leer porque cualquiera le dice mentiras (Margarita).

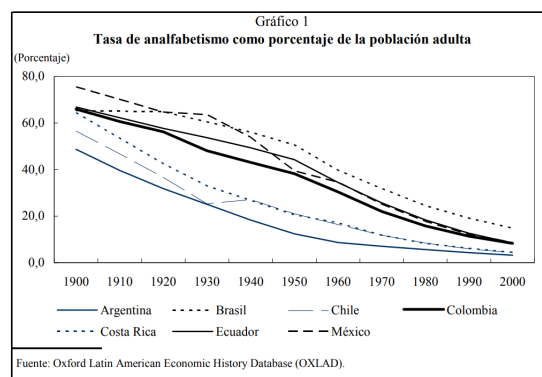


Imagen número 4. Artículo: *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*

Según la imagen 4 muestra los porcentajes de analfabetismo durante el siglo XX en Colombia y otros países de América Latina. Se evidencia que, a mediados de los años 40 y los 50 en Colombia, época en que Margarita estaba aprendiendo a leer y a escribir se refleja que el 40% de la población era analfabeta porcentaje que ha bajado con respecto a los inicios del siglo XX que fue del 70% aproximadamente. Fue para Margarita tan importante haber aprendido a leer y escribir, porque este conocimiento le ayudó al estar en una ciudad como Bogotá, que necesitó de estos conocimientos para trabajar y en su vida diaria. La lucha de Margarita por estudiar y aprender, a pesar de que no fue a una escuela, ella luchó para que su hija estudiara y saliera adelante.

Cuando yo puse a Sandra (*hija de Margarita*) a estudiar, le dije -no le vaya a pasar lo que a mí me pasó, Aprenda!, aprenda Sandra, es un bien para usted, y ella me decía - no le creo que usted no haya ido a una escuela, yo le decía - mire, yo no le estoy diciendo mentiras, yo nunca fui a una escuela, jamás supe que sería ir a la escuela a aprender, me tocó volarme a la vieja porque me pegaba mucho para aprender. Yo le decía -mire Sandra, estudie que es un bien para usted, porque de aquí a mañana Dios no lo quiera o el Diablo le da hijos y usted no sabe, ¡aprenda! Mire Sandra ¡aprenda! Yo a lo último me moriré o no sé qué me pase, pero aprenda. (...) La llevé para donde don Carlos a que hiciera bachiller, en un año hizo cuarto y quinto. Sin perder una. Un día fui, me acuerdo tanto, que un día fui y le dije don Carlos, yo quiero que Sandra estudie bachiller allá donde usted vive, yo le pago lo que sea, le pago la comida o lo que sea, déjemela allá para que aprenda. Ese mismo día dijo - pues eche la ropa y camine ya. Diciendo y haciendo pa' que aprendiera.

A manera de síntesis en la categoría *El apoyo en la educación para los padres: A mí me mandaron muy pequeño porque yo no era muy hábil para las labores del campo*, los padres de los entrevistados sí creían que era importante la educación. Para estudiar, a mediados de los años 50's, seguían repercutiendo los factores esenciales para estudiar en los el siglo XIX e inicios del siglo XX, que repercutieron en los padres y los abuelos de los entrevistados, como: La posición económica de los papás de los entrevistados, el gusto por el estudio o si era bueno para ayudar con el trabajo familiar. Estos factores permitieron que Elena, José, Fernando, Isabel y Abel pudieran estudiar. Además, en los años 50's y 60's hubo menos impedimentos para estudiar y un apoyo del Ministerio de Educación para reforzar la educación, que impulsó con leyes que permitían a las mujeres estudiar una

carrera universitaria, la educación gratuita, la construcción de mejores escuelas, etc., que se profundizarán en el siguiente apartado. En el caso de Margarita, el apoyo por el estudio se vio reflejado al tratar que su hija estudiara y saliera adelante.

Los cambios colectivos sobre la educación se presentan de una generación a otra. Para los años 50's los padres de los entrevistados hicieron todo lo posible para que sus hijos estudiaran, cuando para ellos su época se centró en el trabajo y los negocio familiares, en el caso de los hombres, y en las labores del hogar y la familia en el caso de las mujeres, que se desarrolló en el apartado anterior *Los estudios de los padres o los abuelos de los entrevistados*. Este cambio en la educación de los años 50's reflejó una reducción del analfabetismo del país.

Ya mencionado el apoyo en la educación de los entrevistados se da paso a conocer sus escuelas y colegios en donde estudiaron. En que evidencio cuales eran las diferencias de estudiar en una escuela y un colegio.

2.2.4. “Yo caminaba bastante en ese tiempo, alrededor de unos 8 kilómetros diarios para ir al colegio”

Los entrevistados recuerdan cómo era su escuela o colegio en la época en que estudiaron. Algunos de los entrevistados cuentan que tuvieron una educación básica en las escuelas públicas que había en el país, que eran gratuitas y auspiciadas por el estado. Otros mencionan las facilidades que tuvieron por estudiar en colegio privados.

Para iniciar a construir los recuerdos que se tiene sobre las escuelas rurales de los pueblos, hay que mencionar que, según Helg, a pesar de que la mayoría de la población en Colombia residía en los pueblos y veredas, solo la mitad iba a estudiar a la escuelas rurales “mientras

en el primer tercio del siglo XX, cerca del 82% de la población colombiana vivía en poblaciones rurales, en 1931 solamente el 52% iba a la escuela primaria rural”¹⁶³.

Abel, José y César narran las dificultades que habían en las escuelas públicas de los pueblos como: la carencia de un ciclo completo de educación, porque solo podían estudiar hasta quinto de primaria; los largos trayectos que tenían que caminar para llegar a sus escuela; la separación entre los niños y las niñas; y los requisitos de edad para entrar a la escuelas, que era a partir de los 6 años porque no existía ni Kínder y ni Transición. A pesar de estas dificultades recuerdan cosas buenas y bonitas que tenían sus escuelas.

En las primeras décadas del siglo XX las escuelas de los pueblos tenían una buena infraestructura frente a las escuelas rurales que se construían en las veredas, según Helg. Estas escuelas rurales estaban construidas con materiales económicos como guadua, paja y palma, espacios que no estaban adecuados para la educación “algunas escuelas de pueblo eran buenas construcciones diseñadas para la enseñanza, dotadas de un mobiliario escolar que hasta podía provenir del extranjero. Otras no se diferenciaban en nada de las escuelas rurales”¹⁶⁴. La estructura de escuela en la que estudió Abel en su pueblo, en el año de 1953 la describe como un espacio pequeño y con pocas aulas, pensado solo para educar a los hijos de los campesinos y los hijos de los habitantes del pueblo, una estructura heredada de lo dice Helg acerca la construcción de escuelas aptas para la enseñanza.

Eso era una escuela muy sencilla como la mayoría de las escuelas de los pueblos, porque cuando yo entré a la escuela tenía más de tres aulas de clase más un hall de entrada, un espacio muy bonito era lo más bonito, el acceso; donde lo utilizaban a veces (...) para dictar clase, cuando había un curso que no tenía aula, pero es un patio pequeño con un árbol grande con mango en el patio. Pues para uno el colegios es muy lindo, ¿no? (Abel)

¹⁶³ HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987, p. 48-49. Tomado de: https://books.google.com.co/books?id=_Hq3Snz6DGMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

¹⁶⁴ Ibid., p. 62

Una de las dificultades por las que pasó Abel por estudiar en una escuela de pueblo, fue no estaba cerca a su casa así que tuvo que caminar largos trayectos para estudiar, debido a que sus padres tenían una finca en las veredas de su pueblo.

Yo estudié en la escuela urbana de mi pueblo donde nací, que se llamaba ehh Escuelas de varones Francisco de Paula Santander en el municipio de Piedras en el Tolima (...) Tenía que desplazarme, porque yo vivía con mi familia en el campo, a aproximadamente unos 2 kilómetros del pueblo, entonces tenía que todos los días ir por la mañana, regresar por la tarde a almorzar, luego volver y luego regresarme otra vez, porque en ese tiempo funcionaba en dos etapas, una jornada por la mañana y otra por la tarde y le daba un tiempo de dos horas para que uno fuera a almorzar, yo caminaba bastante en ese tiempo, alrededor de unos 8 kilómetros diarios para ir al colegio.

Estudiar en las escuelas urbanas de los pueblos, representaban que no todos podían terminar los ciclos completos de la educación, porque solo enseñaban hasta primaria, dejando por fuera el ciclo de bachillerato, y se evidencia en las vivencias de los entrevistados. Solo en las ciudades se podía tener el ciclo educativo completo que iniciaba con la primaria, seguido por el bachillerato y si había la posibilidad, terminaban su formación con la educación universitaria “la enseñanza se limitaba entonces a dos años elementales, pero algunas escuelas lograban ofrecer el ciclo completo de instrucción primaria. En los pueblos grandes las escuelas de niños y de las niñas disponían de varios maestros repartidos por sección”¹⁶⁵. Cuenta Abel su dificultad para completar su educación primaria estando en su pueblo natal por la falta de profesores en su escuela y la imposibilidad de no poder seguir estudiando su ciclo de bachillerato en su escuela, así que tuvo que desplazarse a una ciudad para terminar su educación.

En ese pueblo [Piedras, Tolima] había sino escuela primaria y no completa, ya le voy a contar lo que me tocó hacer a mí (pausa). Había una escuela de niñas y una escuela de niños, ehh la escuela tenía hasta cuarto de primaria, a mí me tocó repetir

¹⁶⁵ HELG, Aline. La búsqueda de una enseñanza secundaria acorde con las necesidades del país. En: La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 62 p. Tomado de: https://books.google.com.co/books?id=_Hq3Snz6DGMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

el cuarto de primaria porque no había en la escuela para hacer quinto, no había quinto. Solo cuando llegó este profesor que le digo que era rector de las escuelas que era un maestro Liberal, puso el quinto con cuatro alumnos, yo era uno de eso alumnos. Entonces eso lo atendía él por ratos, porque él tenía dos cursos, tenía el cuarto y tenía el tercero, entonces el quinto era adicional, que él quería atenderlo, porque habían unos alumnos que pues que queríamos terminar la primaria, pero no habían, ni siquiera había la escuela primaria completa, mucho menos bachillerato, entonces al terminar la primaria me tocó salir a la ciudad, Ibagué, la capital del departamento a estudiar. (Abel)

No todos los hijos de campesinos pudieron acceder a la educación o completar su ciclo educativo, ya que no era una obligación para los padres darles a sus hijos la educación secundaria, en la época de Abel. Un primer antecedente para reformar la educación para que fuera obligatoria, según Ramírez y Téllez¹⁶⁶, fue en la ideología liberar de 1870 bajo el gobierno Liberal de Eustorgio Salgar, se propuso una ley para que la educación fuera laica, libre y obligatoria, pero por las oposiciones de la iglesia católica y el Concordato no se fomentó esta iniciativa. Años más adelante, en el gobierno del liberal López Pumarejo se retomó y se democratizó éste proyecto que promovió Salgar de una educación primaria pública, gratuita, libre de culto y obligatoria. Además, de reconocer la labor de los profesores a los que se les debían subir su salario, esta reforma educativa se evidencio en una reforma parcial de la constitución de 1936 de la que no estuvieron de acuerdo la iglesia y el partido conservador.

Entre las principales reformas del gobierno del Presidente López se encuentra la reforma constitucional de 1936, por la cual se buscó una mayor democratización, una mayor intervención del Estado y la secularización de éste. Como resultado en materia de educación se garantizó la libertad de enseñanza, se permitió una secularización de la educación y se fortaleció la intervención del Estado. En particular, se decretó que la educación primaria pública debería ser gratuita y obligatoria. La respuesta de la iglesia católica y de los conservadores no tuvo espera y se opusieron fuertemente a esta reforma. En las memorias de la época se encuentran varias alusiones a la reacción de la iglesia.

¹⁶⁶ RAMÍREZ G., María Teresa y TÉLLEZ C., Juana. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX [en línea]. Enero 12 de 2006. [Citado el 29 de septiembre de 2018]., p 30- 31 Tomado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>.

César cuenta los desplazamientos que tuvo que hacer su papá para completar su educación y llegar a ser profesional. Su padre vivió en un pueblo del departamento de Boyacá que solo tuvo una escuela primaria, y para estudiar el bachillerato le tocó desplazarse a Tunja y después para estudiar una carrera universitaria se trasladó a Bogotá.

El caso de mi papá y de mi mamá, siempre estuvieron como en el estudio en el colegio y siempre con la idea de obtener estudios universitarios, no? El caso de mi papá más complicado porque estaba en una población más apartada, que es por el lado de Sogamoso, que es Tópaga creo que se llama. Solamente había en Tópaga escuela primaria, pero cuando mi papá terminó la escuela primaria, fue el interés de los propios abuelos y de la mamá de él de llevarlo a que recibiera el bachillerato, eso los hizo desplazarse. Curiosamente él tuvo que salir de esa seguridad que tenía con los abuelos y con la mamá, para ir a vivir solo, con las dificultades de la ciudad en Tunja, porque él se educó en el bachillerato de Tunja con una beca, siempre con la idea de salir. Él hasta que no estuvo contento se vino a Bogotá a estudiar en la Nacional y se graduó como administrador de empresas.

No todas las familias podían proporcionar una educación secundaria a sus hijos, porque hacerlo implicaba trasladarse de su pueblo a la ciudad, además de los gastos. Pero hubo casos como el de Abel y del papá de Cesar que tuvieron la posibilidad de salir de sus pueblos para comenzar su educación secundaria en una ciudad. Esta realidad de Abel del el papá de César también la vivió José y sus hermanas, ya que al terminar su educación primaria pública su papá tenían la posibilidad económica para trasladarse a la ciudad, pensando en darles un mejor futuro a sus hijos y así podían terminar su educación.

Mi familia ya no siguió ahí en el pueblo porque nosotros éramos nueve, cinco hermanas y conmigo cuatro hermanos. Entonces habían dos hermanas mayores, pues niñas, pero mi padre decía -A estas muchachas, decían en esa época, no las voy a dejar en un pueblo sino hay que sacarlas, sacarlas de un pueblo, pensando en un futuro, pensando en estudiar con mejor categoría, y pensado después con quien se van a casar, bueno esas todas eran visiones, y la familia se trasladó a Pereira (José).

Helg expone en su libro que el número de niños que estudian en secundaria a mediados de 1930, eran una minoría, a comparación con la educación primaria que por esa época los niños tenía más acceso. “En el primer tercio del siglo XX el 30% de la población en edad

escolar se matriculaba en la escuela primaria, sólo el 7.5% de los alumnos”¹⁶⁷ . Sin embargo para época que estudiaron Abel, el papá de Césa y José, que fue a mediados de los años 50’s aumentó el número de niños que estudiaban secundaria, especialmente en los establecimientos públicos, “Entre 1935 y 1950, los alumnos matriculados crecieron a una tasa promedio anual de 4.7%, siendo en los establecimientos 38 públicos donde más aumentó, 6.8%, (Grafico 10)”¹⁶⁸

En la educación privada o pública en Colombia para poder entrar a estudiar se debía tener 6 años de edad. A partir de las narraciones evidencié dos posturas que me permiten entender por qué en Colombia la educación para los niños comenzaba cuando cumplían los 6 años de edad. José narra que para su época aún no había Kínder y Transición en las escuelas y los colegios de su pueblo, así que estuvo al cuidado de su mamá hasta cumplir los 6 años que le permitió entrar a la escuela pública de su pueblo natal. En la escuela urbana de su pueblo sus profesores eran normalistas, es decir que estudiaron en las Escuelas normales que preparaban a los jóvenes para ser maestros con el fin de incorporarse a los colegios públicos del país. Según Olga Zuluaga¹⁶⁹ las Escuelas Normales se crearon en 1821 bajo la ley 6 de agosto. Durante este periodo estaba bajo el gobierno del presidente Simón Bolívar.

Dice José:

[Se le preguntó al entrevistado sobre su inicio en el estudio y el lugar donde estudió] Eso era en un pueblo, que se llama Manzanares que es del departamento cerca de la Dorada en Caldas, ahí yo pasé los primeros años de la vida, pero nosotros de seis años entrábamos en la escuela pública, con normalistas (...) no había el pre-kínder y todas esas cosas que son como tres o cuatro años, sino que uno entraba de seis años a primero.

¹⁶⁷ HELG, Aline. La búsqueda de una enseñanza secundaria acorde con las necesidades del país. En: La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 70 p. Tomado de: en: <https://es.scribd.com/document/361760909/La-Educacion-en-Colombia-1918-1957-Historia-economica-social-y-politica-Aline-Helg>

¹⁶⁸ RAMÍREZ G, María Teresa y TÉLLEZ C., Juana. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX [en línea]. Enero 12 de 2006. [Citado el 29 de septiembre de 2018]. 38 p. Tomado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>.

¹⁶⁹ ZULUAGA, Olga Lucía. Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). 266 p. Tomado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3189/1/ZuluagaOlga_1995_escuelasnormalesreformasfranciscosantandermarianoospina.pdf.

En el caso de Elena, agrega que entro a estudiar a los 6 o 7 años porque se decía que a esa edad había un desarrollo cognitivo en los niños y podían comprendían mejor.

Entré al colegio a los 7 años, que era la edad que se permitía en ese entonces, no había posibilidad de entrar antes, porque se decía que hasta el uso de razón era que entendíamos las cosas, y antes no las entendíamos. Entonces a partir de los 7 años le permitían a uno entrar al colegio, no había guardería, no había. (Elena)

Para desarrollar el recuerdo de José y de Elena sobre los requisitos de edad para estudiar y la escases de jardines cito a Isabel Pérez¹⁷⁰ quien menciona que la primera escuela dedicadas al cuidado infantil para niños menores de 6 años se inaugura en 1851 en el periodo conservador de José Manuel Marroquín, esta escuela se llamó *Escuelita campestres de Yerbabuena*. Y en el siglo XX, el colegio Gimnasio Moderno fue el primer colegio en instaurar en su enseñanza completa los grados de Kínder, un paso importante para la época. Sin embargo, la mayoría de los colegios y escuelas públicas no tenían grados de Kínder y transición, y solo fue un beneficio que tenían los colegios privados, tanto así que, según Isabel Pérez, “en 1935 funcionaban en Colombia cerca de 280 preescolares, en su mayoría privadas, atendiendo una población de 12.120 niños”¹⁷¹

Durante el siglo XX se establecieron leyes y decretos para que la mujer pudiera salir del patriarcado y estar en equidad con los hombres. En el momento en que la mujer comenzó a trabajar, según Pérez, produjo que el Estado pusiera más atención al cuidado de los niños menores 6 años. Fue así que se construyó el Bienestar Familiar en 1968, además se creó el decreto 008 de 1976 del Ministerio de Educación, para que se instituyera el precolar en las escuelas, bajo estas cambios en pro a la niñez que generó que se crearan la Licenciatura en educación precolar en la Universidad Pedagógica¹⁷². Las políticas educativas van evolucionado de acuerdo a los cambios que va teniendo la cultura en Colombia, como

¹⁷⁰ PÉREZ, Isabel. Historia de la educación precolar en Colombia. [Historieta]. Uniminuto: Historieta diseñada a color y con diálogos. Tomado de: <https://es.calameo.com/books/000674178377d5d98b5b0>

¹⁷¹ Ibid., Diapositiva 4

¹⁷² Ibid., Diapositiva 5

fueron las reflexiones académicas sobre la educación y la fuerza femenina promovieron estas iniciativas.

Aunque Margarita no fue a una escuela, en sus recuerdos estando en Málaga, pueblo en que vivió su primera infancia al cuidado de una señora que no era su madre, ella cuenta que la escuela estaba muy cerca de la casa en que vivió, pero quien la cuidaba no la dejaba ir. Sin embargo, ella nos cuenta sus recuerdos que creo al solo observar la escuela:

Sí, había una escuela (...) eso era gratis, eso no valía nada (pausa), yo veía que los niños iban, ehh tenían que llegar a las 7 salían a las 12, una hora de almuerzo y vuelva otra vez hasta las 5. En un salón era niños y en otro salón eran niñas, y eran varios salones. Yo pasaba por ahí, entonces figúrese que me llamaban a tomar leche Klim porque eso daban unos talegadones, la regalaban para los niños, para las medias nueves la leche Klim.

La división de los niños y las niñas fue frecuente para la época en que los entrevistados estudiaron, como lo expuso Abel y lo narra Margarita, ya que todavía no existían las escuelas y colegios mixtos, así fuesen privados. Esta división de las niñas y los niños tuvo un trasfondo religioso, dice Helg: “La recomendación vaticana de separar los sexos en la educación se respetó casi totalmente en Colombia a nivel primario hasta el fin de los años de 1960”¹⁷³. El respeto por los valores de la religión católica por parte del Estado se debía al Concordato, un documento que le permitía a la Iglesia influir en las decisiones de la educación en Colombia, del que vamos a profundizar en el siguiente apartado.

Además, otro de los puntos que toca Margarita es la alimentación en las escuelas públicas del país, fueron iniciativas para que los niños no pasaran hambre al estar en jornadas largas como las tuvo Abel y las vio Margarita. Desde su experiencia y conocimiento dice Abel:

Creo que comenzaron los refrigerios a darse cuando yo ya estaba terminado la primaria haciendo como cuarto o quinto. Comenzó a llegar como ya terminando el Gobiernos de Rojas Pinilla, se creó una institución que se llamaba SENDAS que entre otras cosas la directora era la hija del general Rojas Pinilla presidente de la república. Desde SENDAS se comenzaron a distribuir refrigerios escolares, se le

¹⁷³ HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 48 p. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/361760909/La-Educacion-en-Colombia-1918-1957-Historia-economica-social-y-politica-Aline-Helg>

daban generalmente para que llevara a la casa para que le prepararan. Le daban a uno una leche en polvo o una harina para preparar cosas en la casa. En esa escuela mía, en la escuela generalmente no se le daban alimentos preparados sino se le daban alimentos empacados, Para llevar a la casa, pero al final, ya estaba terminando mi primaria.

La mayoría de los entrevistados estudiaron en una escuela primaria pública. En el siguiente apartado se va a reflejar como fue la educación en los colegios privados de la ciudad y así intentar una comparación entre estos dos sistemas educativos.

2.2.5. “Estudié un tiempo interna, mis papas trabajaban bastante y les parecía que era mejor”

Después del nueve de abril de 1948 y la violencia desencadenada afectaron a la educación pública en el país. Según Helg¹⁷⁴ hubo un incremento de estudiantes para estudiar en los colegios privados, ya que durante los primeros años del siglo XX los niños de clases medias y altas en su mayoría estudiaban en las escuelas públicas del país, pero al aumentar el ingreso de los hijos de los sectores pobres y vulnerables, estas clases acomodadas decidieron pasar a sus hijos al sector privado y por la violencia más se acentuó este traslado.

José menciona que su bachillerato estuvo en dos colegios privados dirigidos por comunidades religiosas. “Provenientes de las clases superiores de las ciudades, 5 a 7% de los niños escolarizados estudiaban en el sector privado (...) las escuelas privadas pagadas eran en su mayoría dirigida por congregaciones religiosas”¹⁷⁵. José tuvo varias experiencias ya que se desplazó del pueblo a la ciudad con el fin de lograr una educación completa. El paso de una educación pública a una educación privada estuvo presente en la vida educativa de José.

¹⁷⁴ HELG, Aline. En: La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. p. 283. Tomado de: https://books.google.com.co/books?id=_Hq3Snz6DGMc&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

¹⁷⁵ Ibid., p. 67

Pereira ahora es una ciudad más grande (pausa) en ese momento era una ciudad de muchos recursos. Resulta que en Pereira estaba el colegio la Salle de Pereira y el rector era un primo de mi padre (pausa) que se llamaba el hermano Estanislao Luis. Fue una educación muy interesante, los Hermanos Cristianos, bueno siempre, pero en esa época era una educación supremamente bien organizada, es decir ellos son especialistas en educación y los colegios que hubo en la país estaban muy bien.

Otra experiencia que tuvo José fue al estudiar en Bogotá en el colegio Jordán de Sajonia, que en un principio estuvo dirigido por las monjas dominicas:

Entonces nosotros conocimos a las dominicas y cuando se fundó el colegio Jordán de Sajonia, yo fui uno de los primeros. Entonces, yo estuve con los hermanos cristianos un años y después pasé al colegio Jordán de Sajonia por mediación de la dominicas, este muchacho (...) - van a fundar el colegio, no sé qué, que es de los dominicos (...). Mi papá me llevó a la estación de buses, me dijo - mire esto, me recomendó al chofer y yo me vine a Bogotá, yo cogí un taxi y me fui.

En la narración de Isabel cuenta que estuvo internada en un colegio privado de Bogotá. Ella, no habla sobre sus experiencias estando interna, pero si habla de la impresión que le causó la arquitectura de su colegio, que a diferencia de la estructura de la escuela del pueblo de Abel, el colegio de Isabel era un colegio construido para recibir más estudiantes internos y no internos así educar lo mejor posible.

De Kínder a Tercero de primaria en un colegio [estudió Isabel], ya de primaria a primero de bachillerato en otro colegio, y después porque me dio por ver cine, casi pierdo el año, me mandaron aquí interna a Bogotá, que fue la salvación. Un colegio Antiguo pero ya, cuando estudié y me acerqué al arte. El arte que más me gusta es el gótico y ese colegio tiene para mí la mejor construcción del gótico, no volví nunca a verlo, pero tenía jardines, era amplísimo.

La educación femenina dirigida por monjas era exigente en los colegios en que Elena estudió su primaria y su bachillerato, nos cuenta:

Pues, yo estudié siempre en colegio de religiosas y la estructura era muy buena, pero conventual, ¿no? Los profesores ¿cómo eran? Bueno pues eran unas monjas estrictas ehh pero amables y el trato con nosotras pues era de mucho respeto que era como lo característico - ¡ustedes tienen que respetar las ordenes que yo doy y punto! [Palabras que les decían las monjas a las estudiantes].

En los colegios privados había la posibilidad de internar a los niños y esto proporcionaba más comodidad para que los padres pudieran trabajar y hacer sus labores con más libertad, estos eran los beneficios para los padres al poner a sus hijos a estudiar en colegios privados con internado, comodidad que no tenían las escuelas públicas de los pueblos. Estos nos dice Elena que estuvo un tiempo interna:

Estudié un tiempo interna, mis papas trabajaban bastante y les parecía que era mejor, tenerme allá, interna, y no preocuparse por la ida y la venida. Entonces más adelante estudié algunos años de bachillerato semi interna, el colegio no quedaba cerca y teníamos transporte de bus, por eso no tenía problema dijéramos de movilización, porque el bus nos recogía en la puerta y me dejaba en el colegio y luego me devolvía.

A excepción de Fernando, quien tuvo una educación privada no religiosa, sino a cargo de un partidario del partido Conservador. En su relato sigue estando presente que para los padres de los entrevistados, escoger un colegio no dependía de sus enfoques educativos o si era bueno o malo, sino dependía de la comodidad y la facilidad que podían tener y en el caso de Fernando de las afinidades políticas.

Yo estudiaba en el Gimnasio Campestre porque mi papá se había conseguido una casa, por lo que queda hoy que es San Cristóbal norte, eso era como campo, era como una casa de campo. El colegio, El Campestre que era campestre, pues quedaba ahí, entonces mi papá era amigo del dueño del colegio, que también era Conservador, eso sudaba azul (Risas) Y entonces por amistad y por no sé qué a mí me recibieron allá en el Campestre de manera que yo me iba a pie al colegio. (Fernando)

Otros colegios privados que no estuvieron dirigidos por comunidades religiosas como lo fue el colegio de Fernando Gimnasio Campestre, fundado el 20 de febrero de 1946, fueron: El colegio Gimnasio Moderno y el Instituto pedagógico nacional para señoritas (1927). Sin embargo, la mayor porción de la educación privada la tuvieron las comunidades religiosas que crearon los colegios: La Salle, Jordán de Sajonia, San Viador, Marymount, San Façon, entre otros.

A manera de síntesis, la categoría que titulé como *La escuela rural frente a la escuela y los colegios privados* puedo decir que hay diferencias entre las escuelas públicas de los pueblos y los colegios privados. Por un lado, en los pueblos de Colombia en las escuelas rurales no hubo una preocupación por establecer una educación completa, sino los estudiantes desde una edad muy temprana tenían que desplazarse a las ciudades, como Ibagué, Pereira y Bogotá para terminar su educación básica, ciudades mencionadas por los entrevistados. Además, aquellos que no podían desplazarse solo terminaron su escuela primaria y después incorporarse a la vida laboral, ayudando a sus padres en labores del campo o donde fuera su fuente de ingreso. Esto se debía a los pocos recursos que le proporcionaba el Ministerio de Educación a las escuelas públicas rurales.

Hay que reconocer la diversidad de colegios en la época, ya que no todos estuvieron a cargo del sector público o religioso sino que algunos colegios como el de Fernando estuvo a cargo de un partidario del partido Conservador. Por otro lado, están las escuelas privadas que se establecieron en las ciudades, y estaban a cargo de las comunidades religiosas, como lo comenta José que estudió a cargo de los hermanos cristianos estando en el colegio La Salle de Pereira y Los dominicos en el colegio Jordán de Sajonia; por el lado de Isabel y Elena su educación estuvo a cargo de las monjas. Esta educación a cargo de las comunidades la describen los entrevistados como un proceso educativo completo y exigente.

Los colegios que estuvieron a cargo de las comunidades religiosas, tuvieron una gran influencia del concordato para su existencia e expansión en Colombia, tanto así que según Herrera: “Este nivel de enseñanza continuó bajo el monopolio privado y especialmente religioso, (el 80% de los establecimientos existentes eran privados)”¹⁷⁶.

¹⁷⁶ HERRERA C, Martha Cecilia. Historia de la educación en Colombia, la república Libera y la modernización de la educación: 1930- 1946. En: Universidad pedagógica. Semestre 1993, N° 26. 10 p. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>

El concordato, según Helg, fue un documento que se firmó en 1887, en el gobierno Conservador de Rafael Núñez, y proporcionó una relación entre el estado y la iglesia. Bajo el concordato la iglesia tuvo el control sobre la educación y el matrimonio “se daba así a la Iglesia” poder sobre los docentes y sobre el contenido de la enseñanza”.¹⁷⁷ Parte de las políticas que se querían reformar debía estar aprobada por el Concordato, por ello muchas reformas como la educación laica, obligatoria, científica y mixta no se implementaron, por las restricciones que la iglesia ponía. Por ello no hubo un avance en la educación desde el siglo XVIII.

Los colegios privados dirigidos por las comunidades religiosas, fueron un fenómeno a gran escala en el país y en el siguiente sub-apartado los vamos a tratar.

2.2.6. Las comunidades religiosas en la educación: “El retraso de la educación en Colombia viene desde Bolívar” VS “Los dominicos no siempre han sido tradicionalistas”

En las narraciones de los entrevistados evidencio que hay dos posturas diferentes sobre la participación de la iglesia y las comunidades religiosas en la educación en Colombia. Por un lado, Fernando comenta que el retraso de la educación en los años 50's se originó desde Simón Bolívar, fue el primero en fomentar la educación privada esto causó que se descuidara la educación pública en el país y que años después hubiera un aumento de las escuelas privadas que estaban a cargo, en su mayoría, de las comunidades religiosas, así por ejemplo para “1927, se había entregado casi toda la educación secundaria al sector privado (83%, de los cuales el 56% eran de religiosos)”¹⁷⁸

¹⁷⁷ HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 30 p. Tomado de: <https://es.scribd.com/document/361760909/La-Educacion-en-Colombia-1918-1957-Historia-economica-social-y-politica-Aline-Helg>

¹⁷⁸ NIÑO, Carlos. Política y arquitectura: La escuela nueva en la República Liberal. República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

En el momento en que se constituye la república, aparecen estos dos personajes que son: Bolívar y Santander. Santander tenía una concepción mucho más volcada a la creación de un amplio aparato de educación pública. En Colombia, en cambio Bolívar tenía unas ideas mucho más, de cada quien vea a ver cómo resuelve su problema, esto llevó a que en Colombia desde el origen mismo de la nacionalidad Republicana se estimulara mucho la educación privada. Es decir, las élites empezaron a buscar cómo resolvían ellas su problema (...) entonces el Estado delegó en la iglesia la contratación de la educación, en una enorme parte del territorio nacional en todos los sitios donde era difícil llegar, pero por eso las comunidades religiosas tuvieron tanta importancia durante el periodo inicial de la independencia en el tema educativo, eso llevó además a que Colombia avanzara muy despacio, a lo largo del siglo XIX y por supuesto del siglo XX.

Cuadro No. 21
TASA DE ESCOLARIZACION PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR,
1950, EN COMPARACION CON OTROS PAISES.

País	Población Total (en miles)	Alumnos por 10.000 habitantes inscritos en la enseñanza		
		Primaria	Secundaria	Superior
Colombia	11.266	718	49	9
Brasil	51.944	1.020	69	7
México	26.332	1.029	30	13
Chile	5.908	1.222	137	16
Francia	42.733	1.113	200	35
Estados Unidos	156.981	1.411	411	169

Fuente: Misión "Economía y Humanismo", *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*, Bogotá, 1958, p. 327.

Imagen 5

La escolaridad: Colombia frente a otros países

Con el dominio de la educación secundaria por parte de las comunidades religiosas; y la violencia bipartidista de los años 50's, fueron factores de perjudicaron el desarrollo educativo público, como lo menciona Fernando. Sin embargo, las propuestas y las decisiones tomadas en la hegemonía Liberal de Alfonso López Pumarejo (1942- 1945) para reforzar la educación pública del país, pretendía arreglar la crisis de la educación pública "Alfonso López Pumarejo expresó durante el ejercicio de su presidencia, la decisión de hacer de la educación del pueblo la preocupación central de la política gubernamental, para ello se llevaron a cabo acciones que se valieron de recursos más amplios que el aula escolar, queriendo cubrir los sectores de la población que no asistían a la escuela".¹⁷⁹ Es así que fortalecer la educación pública fue una idea que se le asocia al partido Liberal, que

¹⁷⁹ HERRERA C, Martha Cecilia. Historia de la educación en Colombia la república Liberal y la modernización de la educación: 1930- 1946. En: Universidad Pedagógica. Septiembre, 1993.Nº 26, 7 p. Tomado de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5297/4329

causó discusiones con el partido Conservador y la iglesia que no quería perder el poder de la educación secundaria y privada en el país. Esto nos comenta Fernando:

Cuando uno mira, no sé, 1950, Colombia tiene un sistema educativo muchísimo más atrasado de todos los países de América Latina (...) De manera que (...) toda esta época entre el 50 y 60, toda esta época violenta en que los gobiernos no están preocupados por expandir la educación; obviamente los liberales ahí habían doctrinas. Digamos los Liberales especialmente durante el gobierno de López Pumarejo ehh son muchos más dados a la educación pública, es el momento en que se hace una gran reforma educativa, pero eso no tiene que ver con la confrontación, sino tiene que ver con la concepción del mundo. En cambio los conservadores obviamente son más clericales (Fernando).

Es preocupante lo que las narraciones de los entrevistados y los libros académicos me mencionan, sobre el olvido del sector público especialmente en la educación, que surge en el siglo XVIII y solo hasta el siglo XX se comenzó a remediar esta deuda que tuvo el gobierno hacia el pueblo Colombia. Este descuido por lo público generó, lo que dice Fernando con tristeza y preocupación sobre un atraso educativo tan grande, que Colombia se posicionó con el nivel más bajo de escolaridad frente a otros países en 1950. Para reforzar lo dicho por Fernando, en la imagen 4 se evidencia el índice de analfabetismo en países de América Latina en los años 50's, y se refleja que Colombia, Brasil, México y Ecuador tiene el índice más alto de personas que no saben leer y escribir, frente a Costa Rica, Argentina y Chile que su índice es bajo. También, en la imagen 5 se muestra que el índice de escolaridad de Colombia en los grados de primaria, secundaria y superior es el más bajo frente a los países que se muestran en la tabla.

Ya señalando la perspectiva de Fernando sobre las comunidades religiosas y el retaso de la educación. Consideremos ahora la visión de José, que en su narración reconoce que las comunidades religiosas establecieron en la educación privada modelos pedagógicos no tradicionales. Además resalta la orden Dominica y su papel en la historia y la cultura de Colombia.

Distintos estilos pedagógicos, como el de los Salesianos, que tuvieron un estilo pedagógico un poco distinto, porque iba más orientado a las artes y al trabajo. Es

decir el bachillerato no solamente fue bachillerato clásico, sino formaban obreros calificados. Los Hermanos Cristianos tenían una noción más académica y quizás más científica orientada hacia las ciencias, por ejemplo en los colegios del La Salle había museos escolares que lo mantuvieron. Los Hermanos Cristianos, Salesianos, Dominicos y Jesuitas, tenían su estilo muy propio, ellos tenían una Ratio Studiorum y nosotros tenemos una Ratio en latín que son los grandes principios que se tienen en la educación.

Los Dominicos no siempre han sido tradicionalistas cuando tú ves, estamos hablando de 1800 – 1820 entonces los dominicos fueron los que patrocinaron a Bolívar (...) porque las reuniones de los rebeldes se hacían en el Convento Santo Domingo y el prior era el que manejaba a todos los independentistas (...) Los protestantes nos llevan años luz, pues los Dominicos trajeron a los protestantes y el primer movimiento bíblico fue a partir de la Universidad Santo Tomás, eso no se dice porque todavía escandaliza. Lo otro es, los Dominicos en la masonería, hubo un gran grupo de dominicos metidos en la masonería no como un grupo anti-religioso como es concebido, sino como un grupo de estudio de proyección social, de cosas así y también un poquito libertarios.

No solo lo que narró José, sobre las ideas educativas y revolucionarias que tuvieron los Dominicos y las demás comunidades religiosas, vienen de una memoria aprendida de lecturas previas. Sino sus recuerdos vienen de una memoria vivida; porque se formó con las ideas pedagógicas de los Hermanos Cristianos al entrar a estudiar, por algún tiempo, en el colegio La Salle en Pereira, y, a su vez experimentó otros métodos de enseñanza con la comunidad Dominica en el colegio Jordán de Sajonia en Bogotá, que a su parecer fue muy liberal y no restrictiva.

Según Silvia Otero,¹⁸⁰ la iglesia sí tuvo una afinidad con el partido Conservador quienes se opusieron a las ideas liberales de modernizar y establecer un país laico en la educación “Durante el siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX la Iglesia se alineó con el Partido Conservador para enfrentarse y resistir a las intenciones modernizantes del partido

¹⁸⁰ OTERO, Silvia. La Iglesia como actor de la gobernanza en Colombia: *Reseña de dos textos claves sobre el rol de la Iglesia desde el Siglo XX*. Autor: GONZÁLEZ, Fernán [en línea]. 28 de marzo de 2008. Tomado de: <http://www.institut-gouvernance.org/es/document/fiche-document-148.html>

liberal”¹⁸¹. Desde la perspectiva de María del Rosario Vázquez, esta identificación política de la Iglesia con el partido Conservador produjo que hubiera un odio hacia esta institución, por parte de los seguidores y políticos pertenecientes al partido Liberal, como se evidenció en el nueve de abril de 1948 en que se destruyeron colegios que pertenecía a las comunidades religiosas, pero este odio venía desde mucho antes de esta fecha. También, como lo dice María del Rosario estas manifestaciones contra la iglesia se profundizaron con las iniciativas del presidente López Pumarejo al querer reformar la educación

Además del elemento de identificación política, es evidente que en grandes sectores de la población había hecho mella la campaña anticlerical que se inició en el siglo XIX y continuó en las primeras décadas del XX –con la difusión de la masonería, las ideas anarquistas y socialistas, las sociedades teosóficas y otras sociedades secretas, etc. – y que se afianzó con la reforma educativa de la República Liberal. Dicha campaña supuso una «pastoral paralela» que no sólo rivalizaba en la captación de seguidores y distorsionaba la doctrina católica, sino que no desaprovechaba la oportunidad para señalar los aspectos negativos de la Iglesia, ignorando o minimizando sus fortalezas¹⁸².

Otra aclaración que se menciona sobre la Iglesia en el artículo de María del Rosario Vázquez, es una fuerte crítica a algunos textos historiográficos por su falta de parcialidad al darle cierto favoritismo a los partidos en los que mencionan a la Iglesia con una argumentación no profunda de lo sucedido durante el siglo XX. Dice la autora: “En repetidas ocasiones, la Iglesia ha sido identificada, tanto por políticos como por historiadores liberales o de izquierdas, como una institución aliada tradicionalmente con los grupos oligárquicos y opuesta por tanto a las aspiraciones de democracia y de justicia social que demandan las clases menos favorecidas”¹⁸³.

¹⁸¹ Ibid., parte 2.

¹⁸² VÁZQUEZ PIÑEROS, María del Rosario. La Iglesia y la violencia bipartidista en Colombia (1946-1953). Análisis historiográfico [en línea]. En: Anuario de Historia de la Iglesia. 2007, vol. 16. ISSN: 1133-0104., p. 319 - 320. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35516021>

¹⁸³ Ibid., p. 321

Para el estudio del papel de la Iglesia durante la violencia bipartidista se debe tener en cuenta que no se puede generalizar que la Iglesia, en la época de la Violencia, tuvo los mismos ideales, ya que en ella emergieron diferentes congregaciones y comunidades que poseían una filosofía diferente y no igual a las demás, y así mismo sucedía con los seguidores de los partidos Conservador y Liberal.

Las diversas tendencias que se dieron en el interior de los partidos Liberal y Conservador y de la Iglesia: anticlericales, liberales católicos, conservadores indiferentes, católicos moderados y católicos y conservadores radicales. Frente a este tipo de vacío, la alternativa sería un enfoque que permita evidenciar las variables partidistas con sus respectivas tendencias, las de clase y las regionales, dentro de cada partido y del clero. Se diferenciarían así la élite liberal anticlerical de Bucaramanga de los campesinos liberales católicos de Pamplona y la moderación del arzobispo de Bogotá, Ismael Perdomo, del clericalismo militante de Miguel Ángel Builes, obispo de Santa Rosa de Osos, o de un párroco boyacense de Togüí o Cómbita.¹⁸⁴

De todo lo anterior evidencio los choques que puede haber entre la memoria de José frete a la historiografía que se presenta en los libros, artículos y reseñas. Mientras que los recuerdos de José son detallados e influidos por sentimientos como respeto y agradecimiento; en los textos académicos no se apoyan por los sentimientos, sino por contar la historia desde una perspectiva precisa y clara. Además, debo resaltar lo dicho por María del Rosario al decir que no se puede universalizar la iglesia durante este periodo porque hubo diferentes movimientos, congregaciones, comunidades con diferentes postulados que en algunos textos oficiales no se hace esta especificación. Lo anterior se debe a la escasez de documentos históricos, de memoria colectiva e histórica sobre este tema.

A manera de síntesis, estos extensos fragmentos me permiten reflexionar acerca de la relación que los entrevistados establecen entre la educación y la iglesia. En la narración de Fernando se evidencia su postura sobre el retraso de la educación situado desde las ideas de Simón Bolívar, seguido por la participación de la iglesia en la educación de Colombia, la

¹⁸⁴ VÁZQUEZ PIÑEROS, María del Rosario. La Iglesia y la violencia bipartidista en Colombia (1946-1953). Análisis historiográfico [en línea]. En: Anuario de Historia de la Iglesia. 2007, vol. 16. ISSN: 1133-0104., p. 318 - 319. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35516021>

violencia bipartidista y por último la falta de apoyo de la educación pública por parte de los gobiernos. Por otro lado, en la narración de José intenta reivindicar las comunidades religiosas evidenciando aspectos positivos que permitieron el desarrollo de la educación. Esto evidencia la subjetividad que hay en la memoria de cada persona, como se reflejó en las narraciones de Fernando y José.

Estas posturas disímiles reflejan que las experiencias de los individuos están mediadas por su crianza, su familia, sus vivencias educativas, y en el caso de estos dos entrevistados por sus trayectorias profesionales y opciones política, en el caso de Fernando, y religiosa en el caso de José. Es decir que en estas narraciones se refleja parte de las perspectivas de memoria histórica del país, reflexiones que estas dos personas han hecho a partir de su trayectoria laboral. Fernando se ha dedicado a la educación pública y a la reflexión sobre la educación en el país, mientras que José toda su vida ha estado inmerso en las comunidades religiosas y el pensamiento filosófico.

2.2.7. La mujer en relación con la educación y la época

Los derechos de las mujeres tomaron fuerza durante el gobierno liberal de Enrique Olaya Herrera (1930 - 1934) quien estableció la ley 28 de 1932 que le otorgaba a la mujer la posibilidad de tener propiedad, como lo dice Helg¹⁸⁵. Además, según Martha Herrera en 1933 se estableció el decreto 227 que presentaba la posibilidad de que la mujer pudiera terminar su ciclo educativo completo hasta obtener el título de bachiller “En 1933 el decreto 227 hizo extensiva la reforma de la enseñanza primaria y secundaria a los establecimientos de educación femenina y posibilitó la emisión de diplomas de bachiller, con lo cual se le permitió ingresar a la universidad”¹⁸⁶. Y más adelante, en el

¹⁸⁵ HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 178 p. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/361760909/La-Educacion-en-Colombia-1918-1957-Historia-economica-social-y-politica-Aline-Helg>

¹⁸⁶ HERRERA C, Martha Cecilia. Historia de la educación en Colombia, la república Liberal y la modernización de la educación: 1930- 1946. En: Universidad pedagógica. Semestre 1993, N° 26. 13 p. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>

gobierno de López Pumarejo, siguió la labor de promover la educación femenina tanto así que algunos colegios y universidades comenzaron a ser mixtas “Gracias a la ley 32 de 1936 sobre la democratización de la educación se prohibió la discriminación de sexos”¹⁸⁷

Recuerden que la mujer entró en la educación muy tarde, basta ver por ejemplo, cuando salieron de la Javeriana las primera mujeres, yo creo que eso va por allá en los años cuarenta, porque las graduaban. Bueno, entonces esa idea de mujer, viene de la teoría del kkk Alemán, eso estuvo aquí presente, el kkk alemán es que en alemán niño se dice Kinder, cocina se dice küchen e iglesia se dice Kirche todas las tres con k, entonces la teoría del kkk es que las mujeres son para que recen, para que hagan en la cocina y para que vean los niños. ¡Eso era una cosa terrible! Y yo noté cuando me fui a estudiar a Europa la desventaja, de que a nosotros de niños nunca nos dejaron meter en la cocina, hombres en la cocina, ¡nada! Y yo llego a Europa y resulta que mis compañeros todos sabían hacer de comer y yo soy inútil para hacer eso, porque a nosotros como quien dice era un asunto femenino. (José)

Para que una mujer se educara dependía de la situación económica de los padres, pero también de su concepción del mundo; ya que algunos padres seguían la tradición que establecía que la mujer tenía que buscar un marido, tener hijos y encargarse del servicio de la casa, como lo menciona José y lo vivió Elena: “Además como la visión de la mujer era casarse, yo empecé mi universidad estudiando filosofía, me casé y claro me salí. Ya después me di cuenta de que no era tanto de estar en la casa sin hacer nada y tener los hijos, y volví a entrar a la universidad estando con los dos mayores” (Elena). Las reflexiones que hace Elena sobre el rol de la mujer, destacan la dificultad para cumplir con los roles tradicionales establecidos y estudiar al mismo tiempo. El apoyo de los padres y la visión liberal no significaron una ruptura radical con la forma como se entendía los roles de las mujeres. Elena menciona otra experiencia que la ayudó a darse cuenta de los problemas que afrontaba una mujer en su época.

Me atreví a dictar español (...) y ahí por ejemplo tuve muchas experiencias de la sumisión que hemos estado toda la vida las mujeres. Había una alumna la recuerdo mucho porque tenía mi mismo nombre, era buena estudiante, pero en la casa se oponían a que estudiara, ella ya tenía en ese momento unos 25 - 26 años, y cuando tenía clase a la última hora me decía: -me da permiso de salir un poquito antes, (...) -yo debo llegar a mi casa, ellos saben que yo salgo a las 9:30 pero yo tengo que coger bus y tengo que llegar a mi casa a las 10:00 pm en punto, porque o si no me

¹⁸⁷HELG, Op. cit., p. 180

dejan por fuera, le decía - cómo así, la dejan en la calle? (...) Entonces esa era las ideas: -usted para qué quiere estudiar si es mujer y su función es casarse y tener hijos.

Aún con las leyes y los decretos que se establecieron en 1932, 1933 y 1936 que reconocieron a la mujer como un ser que tiene las capacidades para estudiar y profesionalizarse, en la época en que Isabel y Elena estudiaron y se profesionalizaron no todas las mujeres lograban concluir sus estudios, como le sucedió a la alumna de Elena y a las hermanas de Fernando que a mediados de los 50's y 60's cuenta que su padre de ideas conservadoras no estuvo de acuerdo con educar a sus hijas "Mi papá JAMÁS!! pudo entender que mis hermanas estudiaran, cuando ya en ese momento empezaba a ser más común, por lo menos en los estratos sociales en los que nosotros nos movíamos, que no éramos ricos pero éramos clase media" (Fernando).

Si hubo una disputa entre las ideas Liberales y Conservadoras acerca del lugar y los derechos de la mujer, no solo fue una discusión entre gobernantes, sino en las familias dependiendo de la afinidad política, había una aceptación y un apoyo o un rechazo rotundo sobre la educación de las mujeres. Creando tensiones al interior de las familias, donde estaba marcado el patriarcado y fuertes contradicciones en los deseos de las mujeres por saber si era bueno educarse o debían seguir las tradiciones de su madre o abuelas que se dedicar al hogar y los cuidados del niño.

2.3 PARTE TRES: Docentes, métodos de enseñanza y el silencio de las escuelas por no tocar el tema de las ideologías partidistas y la violencia.

2.3.1.El maestro respeta, escucha y ayuda, eso es liberal, frente a una cuestión que la norma era el *magister dixit* “el maestro lo dijo” y la letra con sangre entra.

Los métodos de enseñanza por la época del bipartidismo estaban relacionados con los gobiernos que estuvieran al poder. Por ejemplo, durante los últimos gobiernos del partido Liberal (1934- 1938 y de 1942 -1945) dirigidos por Alfonso López Pumarejo, quien solicitó reformar la constitución en 1936, llamando a este proceso *la revolución en marcha*. Según Ángela Uribe una de sus ideas para esta reforma era establecer una educación laica, y dejar de lado la participación de la iglesia en temas educativos “4) Instituí la libertad de culto y la autonomía de la educación frente a la Iglesia”¹⁸⁸. En el momento en que Pumarejo dió sus ideas para reformar la constitución, la iglesia hizo una fuerte oposición manifestada en el *Manifiesto de los prelados de Colombia al pueblo católico*, como un rechazo a la ideas del presidente Pumarejo. A partir, de este manifiesto el obispo Miguel Ángel Builes comenzó a adoctrinar contra el liberalismo y a favor del conservadurismo.

¹⁸⁸URIBE, Ángela. Puede ser peligroso el uso de las metáforas. En: República liberal: sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 154 p.

Además, durante la república Liberal, en los gobiernos López Pumarejo se aspiró a mejorar la educación pública en Colombia “No podemos pretender traslapar una nueva raza, ni modificar el medio geográfico, pero nos es lícito confiarle a la educación la posibilidad del cambio, por lo que López señala en ese mismo discurso los defectos que alcanzan a todos los niveles educativos en Colombia (...) y propone como tarea de su gobierno una reforma en todos los órdenes de la educación”¹⁸⁹. También, según Carlos Niño, Pumarejo promovió la formación de maestros pensando en la modernización, en relación con: los nuevos modelos pedagógicos y las nuevas ciencias “Era urgente la formación de maestros que conocieran las realidad del país, las nuevas ciencias y pedagogías modernas, así podrían inculcar valores cívicos que cohesionarían la nación”¹⁹⁰. Estas ideas para modernizar la educación influyeron en los maestro de Abel.

Otro maestro que sí era del pueblo, lo habían sacado precisamente con el ánimo de poder implantar maestros Conservadores, era Liberal él. Ese maestro era muy amigo de mi papá coincidían en la actividad política, era mi padrino, y era otro maestro, era un maestro muy querido, muy apreciado por los alumnos, por el pueblo, por los padres de familia, completamente diferente porque casi nunca gritaba, casi nunca regañaba y menos castigaba a los alumnos, era otro tipo muy diferente a los dos que le he mencionado [los maestros conservadores]. Había también, profesores con una concepción más liberal, que eran más abiertos, que tenían una relación más directa y más amables con los alumnos (Abel).

Teniendo como antecedente, la primera etapa del modelo de Escuela Nueva que inició en 1870 bajo la presidencia liberal de Eustorgio Salgar, en que se difundió las teorías de Pestalozzi por medio de la primera Misión Alemana, como ya lo mencioné en el apartado *Breve recuento sobre la violencia bipartidista y la educación en Colombia*. Bajo este pensamiento modernizador que vino desde el siglo XIX, en el gobierno Liberal de López

¹⁸⁹ BARRERO, Tomás. El liberalismo de Alfonso López Pumarejo. República liberal: sociedad y cultura. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional, 2009. 23 p.

¹⁹⁰ NIÑO MUNCIA, Carlos. Política y arquitectura: La escuela nueva en la República Liberal. En: República liberal: sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 614 p.

Pumarejo se comenzó a difundir a los maestros e implementar en las escuelas los nuevos autores de la Escuela Nueva como Dewey, Clapèrede, Montessori y Decroly.

La Escuela Nueva pensó en una educación enfatizada en lo psicológico, la proyección hacia el trabajo y los valores cívicos¹⁹¹. Uno de los promotores de este modelo pedagógico fue Nieto Caballero, pensador liberal, que estableció y fomentó en las escuelas públicas y en el Gimnasio Moderno las ideas de Decroly. “Desde 1932 el Director de la Inspección Nacional Agustín Nieto Caballero estaba ensayando un nuevo programa de enseñanza primaria en el Gimnasio moderno y en algunas escuelas públicas de Bogotá, fundado sobre el método de interés de Decroly¹⁹²”. Fue así que las ideas de Nieto Caballero vinculadas al liberalismo llegaron a considerar al Gimnasio Moderno con un colegio poco tradicional y libre.

El Gimnasio Moderno es de 1905, cumplió 100 años hace poco, bueno en Colombia era otro mundo y don Agustín Nieto Caballero y me parece que la esposa era Elvira, que vivían en la séptima en una casa que se está cayendo (...) entonces eso fue una experiencia muy liberal. Bueno entonces no eran de tanta protección sino había distintos estilos pedagógicos. (José)

No solo el Gimnasio Moderno fue el único colegio en innovar en la enseñanza, sino desde la narración de José reflexiona sobre qué tan tradicionales fueron la comunidad Dominicana a la hora de enseñar en el colegio que estudió su bachillerato. Y desde su percepción el colegio Jordán de Sajonia, según José, fue un colegio con ideas liberales, aunque fuese creado por la comunidad religiosa Dominicana, ya que dejaba que el estudiante fuese el centro del aprendizaje más no el profesor.

¹⁹¹ HERRERA C, Martha Cecilia. Escuela nueva. Historia de la educación en Colombia, la república Libre y la modernización de la educación: 1930- 1946. En: Universidad pedagógica. Semestre 1993, N° 26. 30 p. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>

¹⁹² HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 159 p. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=_Hq3Snz6DGMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Se comenzaba con mucha euforia el colegio Jordán de Sajonia y yo fui educado en un asunto que eso lo marca a uno para toda la vida eso se llamó (...) *Asociación Juvenil Dominicana*. Entonces vean y les hago un esquema de cómo era eso, era una cosa muy bonita, era un colegio de solo bachillerato, pocos estudiantes (...) Resulta que todo lo manejaban los estudiantes y cada grupo tenía, un encargado de la parte de música, teatro, disciplina, cultura, culto, entonces había un muchachito que era el encargado de cuestión de música, la disciplina, la cultura y el culto cuestiones religiosas. (...) El trasfondo de esa idea son unas ideas de Tomás de Aquino su principio fundamental es: Que lo que corresponde a todos, debe ser decidido por todos...Que en latín se expresa, *Quod ad omnes taugit*, lo que toca a todos, *ab omnibus tractare debet*, por todos debe ser tratado, entonces eso es un principio (...) del siglo IV de la tradición del derecho y los dominicos lo aceptaron en el siglo XIII.

Las ideas liberales en la educación que se establecieron en el Gimnasio Moderno y en el colegio de Abel y José se originaron de los nuevo modelos pedagógicos, la reforma y la modernización de la educación o de ideas filosóficas como las de Tomás de Aquino. A diferencia de las ideas tradicionales de la educación en que el maestro era una autoridad que podía ejercer el castigo físico, así compara José estas ideas modernas y tradicionales de la educación.

Muy liberales por ejemplo en el trato, ser liberal en este contexto es: el estudiante es el que se está haciendo y yo soy una colaborador de la naturaleza eso en ese momento es una idea muy liberal, que se entiende clásicamente el *magister dixit* “lo dijo el maestro”; el maestro respeta, escucha, ayuda, eso es liberal frente a una cuestión que la norma era el *magister dixit* “el maestro lo dijo” y la letra con sangre entra, usted entiende a golpes, ósea la violencia estaba porque era una educación violenta en el sentido, de que usted aprende a garrote. Pasar a una línea que usted no aprende a garrote sino que hay una amistad entre maestro y discípulo es una ayuda y usted va y usted se va haciendo dentro de un esfuerzo personal, pero con un consejo, con una ayuda hay está una idea liberal (José)

De lo anterior, la narración de José sobre las ideas educativas que tuvieron los Dominicos se muestra que por ser una comunidad religiosa no compartían los principios del partido de Conservador, sino desde los recuerdos de José, sus ideas se identificaban como liberales; en los que se refiere al rol del profesor y la organización educativa de su colegio. Algunas veces, los textos historiográficos sobre las posturas bipartidista, puede relacionar las ideas

de la iglesia y su tradicionalismo con el conservadurismo, y viceversa; formando una concepción unívoca sobre la relación estrecha e inseparable de la iglesia con las ideas del partido conservador. Pero, los recuerdos, como los de José y los demás entrevistados resaltan aspectos particulares que en los textos históricos no se menciona, porque al generalizar borran las tensiones y mezclas ideológicas que las personas concretas experimentaron.

Después de evidenciar cómo se pensó la educación desde una mirada liberal, en el siguiente apartado se evidencia la posición conservadora de la educación.

2.3.2. “El rector del Campestre como buen conservador tenía unas ideas que eran: formar gente de bien, gente con unos estándares éticos”

Las ideas conservadoras sobre la educación establecieron un compromiso para cultivar en el estudiante las buenas costumbres, el respeto, la honestidad y los valores éticos y morales. La religión y la fe católica podían proporcionar estos ideales conservadores en la formación de los estudiantes. Fue así que en las ideas del partido Conservador tuvieron una fuerte influencia de la Iglesia Católica. Esto se reflejó en una educación religiosa que propuso establecer valores católicos como el respeto a la familia constituida institucionalmente y la defensa de la patria. “[Se le preguntó sobre las materias fuertes en su escuela primaria] Pues en esa época, no sé si se llamaba aritmética o matemática, lengua castellana, la historia y la geografía, sobre todo la historia era fuerte. Cuando estuvieron estos maestros conservadores la religión era muy fuerte, cuando eran maestro liberales no era muy fuerte la religión” (Abel).

Después del *Bogotazo* se propuso fomentar la educación cívica en el aula y en el país, esta iniciativa se propuso durante el periodo presidencial conservador de Mariano Ospina Pérez (1946 a 1950) con la ayuda del ministro de educación liberal Fabio Lozano. Este proyecto reformó los planes de estudio en las escuelas y los colegios del país, ya que los estudiantes

debían ver materias que fomentaran su patriotismo y el amor por el otro, para que así se evitara otra ola de violencia. “Una de las primeras decisiones consistió en intensificar, en todos los niveles la enseñanza de la historia patria y el civismo, considerados como esenciales para la conservación de la cohesión social y la paz política”¹⁹³.

La preocupación por la educación cívica y la cultura fue un tema del que estuvieron de acuerdo los dos partidos tradicionales, pero el partido conservador la impulsó a fondo. Esta norma del ministerio que se fortaleció por la violencia en Bogotá, influyó en la educación privada, y se reflejó en las narraciones de Elena y Fernando. En la educación cívica de Elena se fomentó la lectura del libro llamado *Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras* del pedagogo venezolano Manuel Antonio Carreño, este libro fue el manual de los colegios en América Latina, publicado en 1853 pero en el siglo XX, todavía se seguía enseñando el contenido del libro¹⁹⁴.

La urbanidad de Carreño fue muy famosa por mucho tiempo, era un libro y pues hoy existe como una reliquia. En el libro se enseñaba que tiene saludar con la mano derecha, porque en mi época no se admitían los zurdos y quien comía o escribía con la mano izquierda era signo de mala educación. Tanto así que a las zurdas las amonestaban, pero tampoco fueron monjas de pegar, ellas decían -usted es maleducada porque no saluda con la derecha, porque no entrega las cosas con la derecha. Además enseñaba la forma de comer, que aún la conservo, se corta con el cuchillo con la derecha, y para comer el tenedor se coge y se cambia. Entonces eso enseñaba, los modales, cómo se debía comportar en una visita, cómo se debía comportar en la iglesia, cómo se debía comportar en una reunión y demás. (Elena)

Por otro lado, en la formación de Fernando, por estar en un colegio dirigido por un seguidor del partido conservador, cuenta que su formación estuvo enfocada en el

¹⁹³ HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 213 p. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=_Hq3Snz6DGMc&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

¹⁹⁴ MEMORIA CHILENA. Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras (Online). Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9137.html>

comportamiento cívico relacionado con las buenas costumbres, la etiqueta y el comportamiento cívico y religioso.

El rector del Campestre como buen conservador tenía unas ideas que eran: formar gente de bien, gente con unos estándares éticos absolutamente elevados. Entonces, en el colegio eran súper estrictos, nadie podía hacer cosas deshonestas y digamos de ahí no han salido grandes ladrones que uno vea en la prensa. Además, la idea de que uno tenía que ser un buen católico, y, como paradigma que nos lo comíamos entero de la A a la Z era que uno estaba hecho para ser un caballero, pues la caballerosidad implicaba que si uno estaba en un restaurante y entraba una señora uno se paraba, así no conociera a la señora. La urbanidad y todo eso, obviamente tenía un nivel académico promedio, pero no era un colegio pues, que la gente leyera muchísimo ni nada.

Para establecer la paz entre los partidos, en el gobierno de Rojas Pinilla, presidente conservador, se tuvo la idea de solucionar el conflicto bipartidista por medio de las jornadas para “pacificar” realizadas en 1953 con el fin de terminar la violencia, las disputas bipartidistas y las fuertes ideologías que se establecieron en los pueblos y las veredas. Dice Monseñor Guzmán: “Desde el primer momento, el Gobierno Militar emprende una intensa campaña pacifista dirigida a exterminar la subversión”.¹⁹⁵ Por este motivo, Abel le atribuye al gobierno de Rojas Pinilla que llegarán por un tiempo maestros conservadores a dictar clases en su escuela.

Yo entré directamente a primero, no me acuerdo del maestro de primero. Me acuerdo de tres maestros, dos de ellos no eran de mi pueblo eran extraños de otra parte porque fueron enviados al pueblo, como en el año 54 o 55 en el gobierno de Rojas Pinilla. Eran unos maestros Conservadores, no solamente Conservadores de ideas sino militantes del partido Conservador; mi pueblo era un pueblo Liberal entonces en esa época se enviaban a los pueblos Liberales, maestros Conservadores para cumplir jornadas proselitistas a favor de su partido a ver si la gente cambiaba (...) Como buscando que cambiara un poco la mentalidad de los habitantes del pueblo.

¹⁹⁵GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. 141 p.

Esos profesores que yo he mencionado que eran unos profesores muy conservadores, llegaron al colegio precisamente alrededor de todo este problema, se había producido el golpe militar de Gustavo Rojas Pinilla, que había tomado el poder, los Conservadores seguían teniendo una influencia muy fuerte en la educación y en el país en general, luego pues digamos que eso era como parte de la ... Así no fuera digamos que modificara el pensum o algunas cosas por el estilo pero si era, digamos insidia, por ejemplo en la disciplina escolar en el comportamiento de los maestros con respecto a los alumnos, si había más libertad o menos libertades en los colegios etc.

La formación exigente y dedicada al comportamiento que impartían los profesores Conservadores en su pueblo, fue una experiencia que marcó la vida de Abel, que estaba acostumbrado a los métodos de su maestro liberal. Cabe mencionar que Abel estuvo relacionado desde su familia y su región a los postulados del partido liberal, cuenta que a la llegada de los maestros conservadores, para él y para su pueblo se manifestaron sentimientos de extrañeza.

Esos dos maestros tenían la particularidad de que eran unos maestros supremamente tradicionales, muy enérgicos, de esos que daban juete, castigaban muy fuerte a los alumnos (...) Yo diría que era la época en que todavía pues el castigo, pues era muy normal, como practicas normales en las escuelas (...). Unos profesores de estirpe tradicionalista Conservadores que (...), sus prácticas pedagógicas, estaban más conforme con esa ideología eran profesores más autoritarios, eran profesores que exigían una disciplina muy férrea. (Abel)

Elena al estudiar en colegios privados a cargo de monjas, recuerda que su formación escolar fue conservadora, lo ejemplifica al narrar su clase de anatomía. Describe que estas clases eran dictadas por un profesor que era observado por una de las monjas de su colegio, esto se debía al ser un colegio femenino religioso por lo que se debía mantener la distancia entre los profesores hombres y las estudiantes. Además, cuenta que en su colegio se protegían a las estudiantes de temas como la sexualidad. “Insistir en lo instintivo y

fisiológico generaría una educación sexual que iba en contra del pudor cristiano, amenazaba las buenas costumbres y pervertía la juventud”¹⁹⁶

El profesor de anatomía (hombre), por supuesto a nosotras no nos dejaba solas en el salón con el profesor, la directora de grupo que era una monja y se sentaba atrás a oír las clases, porque no podíamos estar solas con un señor. Nuestras clases de anatomía, que eran con un médico, y yo creo que por eso vigilaban tanto, nosotras vimos músculos y huesos, no más! El aparato genital masculino, no, eso no existió para mí; por supuesto uno se llenaba de curiosidades y si uno sabía algo era lo que le contaba la compañerita. Yo ahora recuerdo las clases y yo sé bastante de huesos, además, como era un médico nos llevaba un esqueleto y nos hacía sacar un hueso y describir los huesos. Músculos y huesos no más.

Según Obregón y Sáenz, el modelo Lancasteriano del siglo XIX permitió el castigo físico como un medio correctivo, en que los maestros usaban objetos de castigo como la regla o el tallo del árbol férula. Durante el siglo XX, los pedagogos Nieto Caballero y Jiménez López que promovían la escuela activa, emitieron duras críticas a las prácticas del castigos en los niños; estas denuncias y argumentos contra el castigo y el daño físico, produjeron que en 1911 bajo la presidencia del conservador Carlos Eugenio Restrepo se estableciera una ley que prohibiera estos actos de maltrato contra la niñez “la resolución 23 de 1911 del Ministerio de Instrucción Pública: `prohíbese en todas las escuelas de la república el uso de la férula y de cualquier otro castigo afflictivo o infamante´”¹⁹⁷ Sin embargo este modelo que educativo que estableció en siglo XIX, siguió vigentes en Colombia durante 1950, como narra Margarita fue testigo de cómo los profesores en su pueblo usaban el castigo físico como un medio correctivo:

El que no hiciera tareas lo mandaba a llevar una varita de rosas pelada y PUM!!! Dos varazos de las profesoras o de los profesores, o, si no el castigo era un buen rato arrodillados en granos de maíz, era duro el castigo y el día domingo, todos los domingos los niños tenían que formar e ir a misa con profesores (Margarita)

¹⁹⁶ NIÑO MURCIA, Carlos. Política y arquitectura: La escuela nueva en la República Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009. 623 p.

¹⁹⁷ SALDARRIAGA, Óscar; SÁENZS, Javier. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XVI-XX. Historia de la infancia en América latina. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2007.p. 211

A manera de síntesis de las categorías: El maestro respeta, escucha y ayuda, eso es liberal, frente a una cuestión que la norma era el *magister dixit* “el maestro lo dijo” y la letra con sangre entra, y, Eran unos maestros Conservadores, no solamente Conservadores de ideas sino militantes del partido Conservador. El desarrollo de la educación dependió de la visión que tuviera el presidente y el ministro de educación de la época. Además, para los años 50’s la afinidad política era importante para la reforma de las leyes educativas. Ya que la educación Liberal estaba constituida por la libertad y la modernidad; en cambio la educación Conservadora estaba apoyada por las bases tradiciones de las iglesias y la formación de valores. .

Hay distinciones entre la forma como enseña un maestro Liberal frente a la que imparte un maestro Conservador, ideas que pueden llegar a ser aceptadas y criticadas para la época. Tanto Abel como José coinciden en que el maestro conservador era más estricto, se mantenía al margen de sus estudiantes, quien formaba disciplina. Mientras que el maestro liberal, permitía un diálogo y una relación cercana con los estudiantes, una formación más libre, pero sin la rigurosidad que tenía el maestro conservador. Esto refleja que hay diferencias entre Liberales y Conservadores, además de comprender que no hay una verdad o que señale que ser Liberal era malo o bueno o ser Conservador sino en la época hubo argumentos a favor y en contra de las posturas de los partidos en la educación.

2.3.3. Las menciones sobre hitos, tendencias políticas, bipartidismo y violencia en las aulas de clases

Para poner en contexto, según Guzmán, el nueve de abril de 1948 fue un evento que desató revueltas, destrucciones y odios entre los seguidores del partido Conservador y Liberal. En educación el Bogotazo produjo varias destrucciones a las escuelas de las comunidades religiosas, como se mencionó en el apartado *Breve recuento sobre la violencia bipartidista y la educación en Colombia*. Además, según Helg, otras estructuras que fueron

destruidas o afectadas en el Bogotazo fueron el Ministerio de Educación y una parte de la universidad Javeriana. La razón de la destrucción de algunas escuelas y edificios se debió por una manifestación colectiva de inconformismo, “la destrucción de los edificios ligados a la educación era un rechazo a la política escolar del Estado, insuficiente y elitista, así como al compromiso de las grandes congregaciones educativas religiosas con la oligarquía nacional”¹⁹⁸. El rechazo a los favoritismos que proporcionaba Estado y la Iglesia católica a las familias pudientes de Colombia, la baja calidad educativa, produjo que en el Bogotazo estas entidades fueran blanco para ser destruidas por la multitud, como le pasó al colegio La Salle que estaba a cargo de los Hermanos Cristianos.

En realidad pues en mi época, pues ya había pasado el nueve de abril, pero mis hermanos mayores estaban estudiando. Mi hermano mayor estudiaba en el Instituto de la Salle, que fue uno de los más afectados. En el Bogotazo les tocó a todos salir corriendo, cuenta mi hermano que él salió del colegio como a las 9:00 am y llegó a la casa, que no era muy lejos, pero por las revueltas y demás, él llegó a la casa como a las 8:00 pm, esquivando y era pues un jovencito. La destrucción que hubo sobre todo fue en el museo que tenían los Hermanos Cristianos eso fue lo que se perdió, el museo de ciencias naturales que era de lo mejor que había; y en el colegio de mi hermana que era de las Dominicas Terciarias no se vio tan afectado pero siempre, sí.

La violencia no fue buena para Colombia y una revuelta como la del 9 de abril no podía volverse a repetir, por ello la herencia que dejó el Gobierno de Mariano Ospina Pérez a las generaciones posteriores como las de Isabel, Elena, Isabel, José y Fernando, fue una educación fuerte en historia colombiana, para fomentar el “espíritu patrio” como se comentó en el apartado anterior, pero una historia que no visibilizaba la violencia bipartidista. “Había historia y geografía y uno se aprendía quienes eran los presidentes de Colombia y cómo había sido la conquista y la colonia” (Fernando). También esto lo expresa

Sobre la violencia bipartidista no se hablaba, se hablaba más como de la independencia y todo lo de las campañas libertadoras y los héroes y demás. O sea

¹⁹⁸ HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 209 p. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=_Hq3Snz6DGMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

guiada hacia inculcar el amor patrio ehh, la grandeza de los héroes (...) Como era un colegio de religiosas pues nosotros no, como que ese tema no (Elena)

Así después del Bogotazo hubo una abstención por mencionar la violencia y el bipartidismo por parte del colegio en el que estudió Elena también la experimentó Isabel y Abel. Además, de ser la violencia reciente del bipartidismo un tabú en los colegios, no había desconocimiento de ella por parte de los estudiantes, ya que se hablaba de estos temas en la casa, entre amigos y familia “En el colegio no se hablaba mucho de eso [el bipartidismo y la violencia], pero en el pueblo sí” (Abel). También cuenta Isabel:

[¿Se mencionó el bipartidismo o la violencia en su colegio?] Nunca, nunca, porque era un colegio de religiosas y eso no. Pues ya cuando hablábamos que uno era liberal y otro conservador, pero el caso mío fue especial porque mi gran amiga era venezolana entonces no hablábamos de eso, ¿sí? (Isabel)

Esta situación también le pasó a Fernando que en su vida familiar estuvo marcada por las tendencias bipartidista ya que su padre era conservador y su abuelo materno era liberal, “En la familia de mi mamá, mi abuelo era Liberal entonces pues esto se empezaba a sentir dentro de la familia, pues estas tensiones, porque por un lado mi papá era un abogado y un Conservador, pero re Conservador. Por el otro lado, mi abuelo estaba feliz y dichoso celebrando la caída de Rojas Pinilla” (Fernando). Sin embargo, en el colegio de Fernando fueron cuidadosos de no relacionar los temas políticos con lo educativo, por lo que estaba prohibido, para los maestros y los alumnos, hablar sobre las ideas bipartidistas o sobre la violencia en Latinoamérica.

[Y en el colegio cuando estabas en el colegio campestre decían algo, los profes ¿tú te acuerdas que se le notara si eran de un bando u otro?] Sí, pero eso hubo un incidente violento en el campestres, yo recuerdo que en primaria, que uno de mis compañeros, que seguramente algunos tenían familiares que estaban más metidos en la política, y los chinos chiquitos le comían más cuento a los papás. Por eso hubo una vez que se armó una discusión y eso llegó el rector directamente y regañó a todo el mundo a recordar que - en mí colegio no se discutía sobre política porque estaba totalmente prohibido, ese fue como un incidente simpático, porque pues yo no sabía de qué estaba hablando.

Pero cuando estaba como en segundo o tercero de bachillerato llegó un profesor de geografía me acuerdo, y empezó a enseñarnos y hablarnos sobre el Congo, en ese

momento estaba toda la guerra de liberación, de independencia y todos los conflictos del Congo Belga, y entonces el tipo nos hacía leer el periódico, entonces uno de los compañeros que tenía tomó notas cuidadosas y juiciosas y fue a donde el rector y le dijo que ese profesor era comunista y que estaba haciéndonos leer el periódico y metiéndonos ideas, y a los dos días lo echaron. (Fernando)

Las confrontaciones bipartidistas que desencadenaron muerte y destrucción, vividas durante las primeras décadas del siglo XX, no estuvieron presentes en el diario vivir de Fernando, Elena, Isabel, José y Abel, en los años 50's y 60's. Pero el bipartidismo y las tendencias políticas sí influyeron en su vida familiar. La violencia bipartidista había dejado, como lo menciona Guzmán, varias víctimas y desplazados, pero en tema educativo no hubo un avance en educación importante durante 1930 a 1950, solo en los años 50's y en adelante se comenzó a progresar en educación¹⁹⁹. Y se evidenció esto último, con las iniciativas de las escuelas para no hablar sobre el pasado reciente de Colombia y de temas políticos, para que así estas generaciones se libran de las ideologías, que le habían hecho un daño muy grande al país, y siguiera su propio camino pensando en un mejor futuro.

¹⁹⁹ RAMÍREZ G, María Teresa y TÉLLEZ C, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX [en línea]. Enero 12 de 2006. [Citado el 29 de septiembre de 2018]. 36 p. Tomado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>.

Conclusiones

A modo de conclusión, de acuerdo a lo que se desarrolló a lo largo del texto para cumplir el objetivo general que es la reconstrucción de la memoria escolar de los años 30's, 40's y 50's en Colombia y si hubo una relación con las diferencias políticas y la ideología a partir de testimonios de profesores; voy a sintetizar las principales ideas por medio de las tres preguntas guías que son: ¿Por qué y cómo podemos evocar los recuerdos escolares de las personas que vivieron o escucharon sobre el conflicto bipartidista en Colombia? ¿Cómo se recuerda y se experimentó las diferencias ideológicas bipartidista en Colombia? ¿Es posible que yo pueda participar de esta reconstrucción de memoria, aunque nací cincuenta años después de este episodio de la historia nacional?

De acuerdo con la primera pregunta ¿Por qué y cómo podemos evocar los recuerdos escolares de las personas que vivieron o escucharon sobre el conflicto bipartidista en Colombia? Respondo con el concepto de memoria colectiva propuesto por el filósofo y sociólogo francés Maurice Halbwachs, que estuvo influido por el paradigma científico del siglo XIX, relacionó las ciencias sociales y la filosofía en su desarrollo de la memoria colectiva. Fue posible desarrollar para Halbwachs esta interdisciplinariedad porque estuvo en medio de sus dos maestros Durkheim y Bergson. Desde la mirada sociológica de Durkheim, Halbwachs planteó y mostró cómo se manifiesta la memoria en la vida social, y, desde su crítica a Bergson acerca de su concepción del tiempo y la memoria, evidenciar las construcciones sociales en la memoria y el tiempo, sin caer en los marcos subjetivistas e individuales planteados por Bergson.

La memoria colectiva en Halbwachs se crea de las relaciones sociales que establecemos en nuestra vida, como la creación e integración de grupos, porque somos seres irremediablemente sociales. La conformación social de grupos permite reconstruir y rememorar nuestros recuerdos en momentos como reuniones, fiestas, almuerzos, caminatas,

viajes, etc., pero hay momentos en que hay una reconstrucción de memoria colectiva aun cuando estamos sin nadie a nuestro lado, esta soledad es aparente porque cuando pasamos por lugares ya visitados en la forma de recordarlo está presente lo que una vez nos dijo un miembro de nuestro grupo o lo que alguna vez leímos en textos o la forma como percibimos colectivamente ese momento.

La construcción de memoria colectiva no es unilateral, se trata de un proceso de interrelación y de reciprocidad, se construye mutuamente al aportar y construir los recuerdos de mi amigo, mi familiar, de aquellas personas cercanas a mí. Con esto quiero decir que en las entrevistas realizadas, los recuerdos narrados por Isabel, Margarita, Elena, Fernandando, Abel, José, Iván y Cesar representan la memoria colectiva porque no solo es su voz la que se escucha, sino es el compendio de sus propias vivencias y de relatos escuchados por sus padres, abuelos, tíos y amigos; así se crea la memoria colectiva.

A Maurice Halbwachs en su reflexión sobre la memoria colectiva, le faltó mencionar el papel ético y moral que cumple la memoria para no olvidar aquellos recuerdos vividos o heredados de contextos trágicos de guerra y de violencia; como si fue plateado por los filósofos: Reyes Mate y Giorgio Agamben. Estos dos filósofos de la generación posterior a la Segunda Guerra Mundial, le dan un puesto importante a la memoria como el medio entre el pasado y el presente, que permite mostrar los hechos sucedidos del pasado reciente y no olvidarlos. Además, sí es posible que la memoria plateada desde la filosofía sea un medio práctico para pensar contextos históricos que violentaron al ser humano. Como resultado, los filósofos Benjamin, Reyes Mate y Agamben tuvieron una gran influencia en Colombia desde el Centro de Memoria Histórica (CNMH), para las investigaciones de la violencia actual en Colombia. En suma, lo anterior establezco que es válido utilizar la memoria como un método para la rememoración de hechos históricos que marcaron a un país.

Para dar por concluida la respuesta de esta primera pregunta, aunque la concepción de memoria colectiva de Halbwachs no se mencione la importancia ética para recordar un hito histórico de violencia; su teoría de memoria colectiva permite reconstruir un hecho lejano, como la violencia bipartidista, por medio de las experiencias propias del narrador, o, por el legado de los miembros más antiguos de los grupos que transmitieron sus recuerdos y este fue heredado a la siguiente generación. No solo la memoria es espiritual y metafísica como fue entendida durante la filosofía clásica y moderna, sino la memoria que se estableció en el siglo XIX y XX con Halbwachs y con los filósofos posteriores a la Segunda Guerra Mundial permitió dar respuesta a los hechos causados por la guerra, y darle un nuevo sentido a este concepto, desde lo social.

La segunda pregunta guía es ¿Cómo se recuerda y se experimentó las diferencias ideológicas bipartidista en Colombia? Esta pregunta abarca dos grandes temas que son los recuerdos de los entrevistados y el contexto ideológico de Colombia. En las historias de vida y en los textos leídos concuerdan que en el contexto colombiano las luchas ideológicas durante los inicios y mediados del siglo XX causaron que la historia, el desarrollo económico, la educación en el país no evolucionara. Estas diferencias ideológicas no dejaron avanzar al país, que se sumergió en discusiones políticas sin sentido y no se avanzó en asuntos vitales como los derechos de las mujeres, la educación pública, la libertad, la alimentación escolar, el analfabetismo, la protección a la infancia, como lo narran los entrevistados.

Los entrevistados de mayor edad como son Isabel, Margarita, Elena, José, Abel y Fernando vivieron durante los años 50's y 60's que corresponde a dos grandes momentos históricos que son: la subida al poder de Rojas Pinilla y el Frente Nacional. En la generación de los entrevistados las confrontaciones a muerte y los odios entre el partido Conservador y el partido Liberal ya habían culminado, pero las divisiones políticas y las ideologías seguían estando presente. Aunque los entrevistados no tienen algún recuerdo sobre la violencia

causada durante los años 30's y 40's, su memoria colectiva permite que hayan recuerdos por medio de lo que vivieron sus padres y abuelos.

Adentrándonos ahora en los recuerdos de los entrevistados sobre sus vivencias escolares, se evidencia que en la generación de los padres y los abuelos de los entrevistados no hubo un interés en el estudio porque en la época era importante el trabajo: cómo seguir con el negocio familiar o ayudar en el campo; muy pocos fueron los que lograron ser bachilleres y tener una carrera universitaria. Teniendo en cuenta que los hombres tenían más oportunidades de estudiar, y las mujeres debían mantenerse al margen de los estudios, porque debían estar en los oficios del hogar, evidenciándose así una desigualdad entre las oportunidades que poseían los hombres y las desventajas que poseían las mujeres por el siglo XX.

A pesar de la dura situación por la que pasaron para educarse algunos de los abuelos y los padres de los entrevistados. Isabel, Elena, José, Abel y Fernando mencionan que sus padres los apoyaron y por eso terminaron el colegio y la universidad. En el caso de Margarita, por las circunstancias de la época y su vida personal no logró vivir ninguna experiencia escolar, pero estos problemas que tuvo no influyeron a la hora de apoyar a su hija en cuestiones educativas. Es así que en la historia de Colombia, al menos existen dos condiciones para estudiar: que para los padres sea importante y que haya dinero.

Este cambio de pensamiento de los padres y las leyes educativas del país acerca de la importancia de la educación en el siglo XX, es el comienzo de lo que hoy es un cambio cultural, porque hoy en día para todas las personas nos parece importante la educación, esta forma colectiva de pensar está respaldada por ley que establece que la educación es una obligación para los niños desde los 4 años. Otros cambios culturales que iniciaron en la época en que estudiaron los entrevistados fueron: el reconocimiento de la mujer en la sociedad y su participación en la educación y el trabajo; y la preocupación de no repetir la

violencia generada por los partidos políticos y la división de Colombia, ya que para el 2019 se prefiere solucionar la confrontaciones mediante el diálogo y establecer una educación y una sociedad que comprenda la importancia de vivir en paz.

La violencia generada por los partidos, que desencadenó el Bogotazo, dejó para los entrevistados una educación que omitía la reflexión acerca de la violencia del país y de las diferencias políticas e ideológicos, que exigía el estudio de la historia patria oficial y de las normas de comportamiento, en esto sí estuvieron de acuerdo el partido Conservador y Liberal. En la vida familiar de los entrevistados había conocimiento sobre los partidos políticos y la violencia que había generado, pero en la vida escolar estos temas no se mencionaban. Uno de los ejemplos que se evidencia en las narraciones del segundo capítulo, trata de la experiencia de Abel quien cuenta que en su educación y su vida familiar estuvo marcada por el partido Liberal, ya que vivió y estudió en un pueblo liberal en el departamento del Tolima, uno de los sectores que fue altamente violentado por las luchas bipartidista, bajo este contexto en su vida escolar no se mencionó sobre la violencia ni se trató de adoctrinar contra el partido conservador.

Es evidente que durante los años 50's desde las narraciones y los textos académicos sobre el tema, hay una educación pública a la que no se le ha invertido, ya que en las entrevistas narran que en sus escuelas había una ciclo incompleto en educación que solo llegaba hasta primaria gratuita. Por otro lado, había una educación privada fortalecida en la que las clases sociales medias y altas podrían acceder, estas escuelas constituidas principalmente por comunidades religiosas tenían un ciclo completo educativo. Lo anterior refleja la desigualdad para acceder en la educación en Colombia durante los inicios y mediados del siglo XX, porque las familias pobres solo podrían estudiar hasta la primaria, mientras los sectores con recursos podían terminar su educación en las escuelas privadas del país.

¿Es posible que yo pueda participar de esta reconstrucción de memoria, aunque nací cincuenta años después de este episodio de la historia nacional? Esta última pregunta me permite participar y incluir mi voz en toda esta investigación.

De esta investigación realizada me permite decir que puedo llegar al conocimiento producto de los recuerdos y muestro que la subjetividad de las personas es una fuente imprescindible de saber. La interacción con profesores que abrieron parte de su vida al narrarme sus recuerdos, permitió que reconstruyera un hecho histórico que es ajeno a mi generación y que conociera no sólo sobre datos históricos, y sobre análisis históricos sino sobre su lugar en las vidas de las personas, su dimensión emocional, subjetiva y su presencia permanente en la forma cómo nos narramos a nosotros mismos y en la forma como las familias construyen sus historias.

La memoria colectiva sobre la violencia bipartidista es vigente porque se sigue construyendo en las narraciones de los entrevistados más jóvenes como las Iván y César, que no vivieron esta violencia directamente. Esta memoria que se construye del interés de los padres por contar sus vivencias de una época violenta a sus hijos, permitió que hubiera un relevo en la generación, así no se olvidarán estas narraciones; porque el grupo familiar, como lo menciona Halbwachs, está presente para construir, validar y no olvidar un evento pasado.

En la casa se hablaba mucho de la violencia y yo desde chiquito siempre oía eso de la violencia, mi mamá decía durante la violencia nos tocó no sé qué, la violencia tal cosa, tal otra (...) me llegó directamente por vía de mis papás, ni siquiera por el colegio, ni por el periódico, sino que fue un asunto de la casa (Iván)

Esta memoria generacional sigue estando vigente, porque el grupo familiar aún no se ha separado, así los padres de Iván ya no puedan contar sus historias, para Iván es importante que sus hijos conozcan sobre las experiencias de sus abuelos y tátara-abuelos, en especial

sobre el bipartidismo, de esta forma se va tejiendo la memoria colectiva en las familias “[¿Algunas vez habló con sus hijos sobre lo que le contaron sus papás y sus abuelos sobre la violencia en Colombia?] Mucho, mis hijos siempre han tenido fortuna digamos, de crecer en un medio de muchas cultura y en donde los temas de conversación se le da muchas importancia a las cosas de la cultura (...). Y creo que ellos vinieron a recibir lo que yo recibí de mis padres, como que es una cadena que no se rompe. Una memoria familiar que sí se transmite” (Iván).

Por este motivo hoy en día sigue en vigencia hablar de memoria y bipartidismo, porque hay una preocupación colectiva, que está determinada a que las generaciones más jóvenes conozcan la historia. La ignorancia por no saber puede ser un arma que lleve a un país nuevamente a la guerra, pero el conocimiento y la verdad abre una mirada crítica de lo sucedido en el presente desde lo pasado. Como sucede hoy en día sobre la importancia de establecer un diálogo de paz con los grupos al margen de la ley, ya que como bien se evidenció en las memorias de los entrevistados, la violencia no la sufrimos los que vivimos en la ciudad, sino en los lugares periféricos de Colombia viven la violencia.

La filosofía permite volver a darle valor a un concepto para ser pensado desde lo vivido actualmente, en esta investigación volvimos a pensar la memoria y su relación con la historia de nuestro país. Halbwachs se dedicó a reflexionar la memoria colectiva en su relación práctica con el vivir cotidiano, para el autor hablar de memoria es posible si la concebimos como un hecho social. Hay una relación entre la memoria y el conocimiento de un pasado, ya que la mayoría de las fuentes históricas utilizan para la construcción de un hito el recuerdo de los testigos directos, como se puede evidenciar en el libro de *La violencia en Colombia*, de Germán Guzmán y *La educación en Colombia 1918 - 1954* de Aline Helg. Por este motivo en mi construcción de memoria escolar no solo utilicé las narraciones de mis entrevistados, sino busco y cito fuentes como libros, novelas, pinturas,

canciones, objetos, fotos, videos, etc., que hacen parte de la construcción de memoria colectiva y de la identidad de un país.

Lo que este proyecto me ha enseñado la importancia que tiene la memoria para la vida. Una persona tiene mucho por contar y sus narraciones pueden llegar a ser conocimiento y de importante valor para la construcción de historia de un país. Aún no puedo dar por concluida esta investigación ya que la memoria se puede seguir tejiendo, con las narraciones de testigos directos o con las siguientes generaciones que tienen algo por contar sobre sus vivencias escolares y de la memoria colectiva de sus abuelos sobre hechos históricos críticos del país.

Referencias bibliográficas

ARES, Berta. Entrevista a Reyes Mate, filósofo de la memoria: “Existe un deber de memoria, porque al conocimiento se le escapa mucha realidad” [en línea]. España: Universidad de Fabra. Tomado de: https://www.upf.edu/documents/3928637/4018509/forma_vol04_05ares.pdf/86914f45-0e6c-4d91-86c2-b558652a0f7d

AFANADOR, Luis F. (24 de enero del 2014) [Cóncores no entierran todos los días, Gustavo Álvarez Gardeazábal. Arcadia](https://www.revistaarcadia.com/impres/especial-arcadia-100/articulo/arcadia-100-condores-no-entierran-todos-los-dias-gustavo-alvarez-gardeazabal/35065). Tomado de: <https://www.revistaarcadia.com/impres/especial-arcadia-100/articulo/arcadia-100-condores-no-entierran-todos-los-dias-gustavo-alvarez-gardeazabal/35065>

BARRERO, Tomás. El liberalismo de Alfonso López Pumarejo. República liberal sociedad y cultura. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional, 2009.

BERGSON, Henri. Materia y Memoria: ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu. Buenos Aires, Argentina: Cactus, 2006.

BETANCOURT ECHEVERRY, Darío. Memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo [en línea]. Bogotá, Colombia. En: UPN. 2004. 126 p. Tomado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

BRAUN, Herbert. “palabras y distinciones”. En: La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012.

BRODERICK, Walter Joe. El cura guerrillero. En: Semana, Nov 1980. Disponible en: <https://www.semana.com/especiales/articulo/el-cura-guerrillero/60097-3>

CHACKIEL, Juan y SCHKOLNIK, Susana. La transición de la fecundidad en América Latina [en línea]. En: Banco de la república [en línea]. Tomado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12946/NotaPobla55_es.pdf?sequence=1

CHACÓN FUERTES, Pedro. Cuerpo y espíritu. Bergson o el tiempo del espíritu. Bogotá, Colombia: Cincel, 1988.

COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTORICA. Basta ya [en línea]. Bogotá, Colombia: Centro de memoria histórica, 2009., p. 330-331. Tomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>

COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA. Los tres nudos de la guerra colombiana: Un campesinado sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada, y unas articulaciones perversas entre regiones y centro. Bogotá, Colombia: CNMH, 2015. Tomado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/los-tres-nudos-de-la-guerra-colombiana-1447173574-1460381073.pdf>.

COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA. Pedagogía de la memoria [página web]. 20 de Marzo del 2014 [citado el día 7 de noviembre 2018]. Tomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

COLOMBIA CENTRO DE MEMORIA HISTORICA. Recordar y narrar el conflicto Herramientas para reconstruir memoria histórica [online]. Bogotá, Colombia: Centro de memoria, 2009. P. 26. Sacado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>

FERRATER MORA, José. Memoria. Diccionario de filosofía. Madrid, España: Alianza, 1979.

GADAMER, Hans Georg. Verdad y método. Salamanca: Sígueme, 1993.

GIRALDO, Claudia. Historias de vida: entre las ciencias sociales y la literatura. Entre la realidad y la utopía. Memoria del primer congreso internacional de Literatura Iberoamericana. En: Colombia: ed Universidad Santo Tomás, 2011. ISBN: 978-958-631-574-6

GARCÍA CALDERON, Fernando. El filósofo Francés Henri Bergson. Universidad Tomada de: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/4051/public/4051-9449-1-PB.pdf

GUZMÁN, Germán. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968.

HALBWACHS, Maurice. Introducción Maurice Halbwachs. La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensa universitaria de Zaragoza, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm. Capítulo II: La idea de la historia y su realización. En: Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Tecnos. 140

HELG, Aline. En: La educación en Colombia 1918 - 1957. 1 ed. Bogotá, Colombia: CEREC, 1987. 180 p. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/361760909/La-Educacion-en-Colombia-1918-1957-Historia-economica-social-y-politica-Aline-Helg>

HERRERA C, Martha Cecilia. Historia de la educación en Colombia, la república Libera y la modernización de la educación: 1930- 1946. En: Universidad pedagógica. Semestre 1993, N° 26. 13 p. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>

JIMENO, Myriam. Novelas de la violencia: en busca de una narrativa compartida. La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012.

LIZARAZO, Osorio. El día del odio. Bogotá, Colombia: Punto de lectura, 2010.

MEMORIA CHILENA. Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras (Online). Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9137.html>

MORENO, Alejandro. Historias de vida e investigación. Consultado en: <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html>. Consultado el día 15 de 09 del 2017.

NIÑO, Carlos. Política y arquitectura: La escuela nueva en la República Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

OTERO, Silvia. La Iglesia como actor de la gobernanza en Colombia: *Reseña de dos textos claves sobre el rol de la Iglesia desde el Siglo XX*. Autor: GONZÁLEZ, Fernán [en línea]. 28 de marzo de 2008. Tomado de: <http://www.institut-gouvernance.org/es/document/fiche-document-148.html>

PÉREZ, Isabel. Historia de la educación preescolar en Colombia. [Historieta]. Uniminuto: Historieta diseñada a color y con diálogos. Tomado de: <https://es.calameo.com/books/000674178377d5d98b5b0>

PLATÓN. Menón. Madrid, España: Gredos, 1987. ISSN: 84-249-0887-2.

RAMÍREZ G, María Teresa y TÉLLEZ C, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX [en línea]. Enero 12 de 2006. [Citado el 29 de septiembre de 2018]. 36 p. Tomado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>.

REYES MATE, Manuel. *La posmemoria*. Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales [en línea]. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797197>

SALDARRIAGA, Óscar y SÁENZS, Javier. La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XVI-XX. En: Historia de la infancia en América latina. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2007.

SÁNCHEZ Botero, Clara Helena. Ciencia y educación superior en la república Liberal. En: República liberal: sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

SERRANO, Enrique. (Mayo 2018). Colombia historia de la violencia: desde la Guerra de los Mil días hasta Gaitán y el Bogotazo. Señas para la paz. Conferencia llevado a cabo en la Biblioteca Luis Ángel Arango.

SIERRA MEJÍA, Rubén. República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

SIERRA MEJÍA, Rubén. La restauración conservadora. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Nacional, 2012.

SIERRA MEJÍA, Rubén. La lectura conservadora de Simón Bolívar. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

SIERRA MEJÍA, Rubén. Política y cultura durante la república Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

TORO O, Alexandra; MUÑOZ, Armando y SCHARNHOLZ, Lars. Huellas de Alemania en la educación en Colombia [en línea]. Revista Quaestiones Disputatio (Tunja, Colombia): Universidad santo Tomas sede Tunja, Jullio -diciembre nº 15 2017. Disponible en internet: <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/viewFile/840/814>

TOVAR GONZÁLEZ, Leonardo. Política y derecho en las ideas filosóficas durante la República Liberal. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

URIBE BOTERO, Ángela. Puede ser peligroso el uso de las metáforas. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

VALENCIA Gutiérrez, Alberto. Memoria y Violencia. A los cincuenta años de “La Violencia en Colombia” de monseñor Guzmán [en línea]. En: Sociedad y Economía. 2012, N 23. Sacado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n23/n23a04.pdf>

VÁZQUEZ PIÑEROS, María del Rosario. La Iglesia y la violencia bipartidista en Colombia (1946-1953). Análisis historiográfico [en línea]. En: Anuario de Historia de la Iglesia. 2007, vol. 16. ISSN: 1133-0104. 321 p. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35516021>

VEGA, Guillermo A. Memoria y conocimiento histórico: El debate contemporáneo atravesado por la impronta platónica [en línea]. Argentina: Nuevo itinerario. 2 p. ISSN: 1850-3578. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3685806.pdf>

WALDE, Herman. Política y derecho en las ideas filosóficas durante la República Liberal. Citado por: Tovar Leonardo. En: República liberal sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

ZULUAGA, Olga Lucía. Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). 266 p. Tomado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3189/1/ZuluagaOlga_1995_escuelasnormalesreformasfranciscosantandermarianoospina.pdf

Referencia de imágenes

Pantallazo 1: BIBLIORED. Gaitán 1948, 70 años después en 70 fotos de Sady González [Pantallazo]. Twitter, 2018. Pantallazo a color de una invitación que se hace al país para observar esta exposición. Disponible en: <https://twitter.com/BibloRedBogota>

Tabla 1: CHACKIEL, Juan y SCHKOLNIK, Susana. La transición de la fecundidad en América Latina [en línea]. En: Banco de la república [en línea]. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12946/NotaPobla55_es.pdf?sequence=1

Imagen 1: GUZMÁN, Germán. Zonas afectadas y narradas por la violencia de los años 50's [Foto]. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. Foto que describe las zonas afectas en la violencia bipartidista.

Imagen 2: GUZMÁN, Germán. Zonas afectadas y narradas por la violencia de los años 50's [Foto]. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. Foto que describe las zonas afectas en la violencia bipartidista.

Imagen 3: GUZMÁN, Germán. Zonas afectadas y narradas por la violencia de los años 50's [Foto]. La violencia en Colombia parte descriptiva. Bogotá, Colombia: Progreso, 1968. Foto que describe las zonas afectas en la violencia bipartidista.

Imagen 4: RAMÍREZ, María y TÉLLEZ Juana. La educación primaria y secundaria en el siglo XX [foto].La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX [en línea]. Enero 12 de 2006. [Citado el 29 de septiembre de 2018]. Disponible en Internet: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>. Fotografía del artículo que muestra una tabla sobre la educación primaria y secundaria en el siglo XX

Imagen 5: RAMÍREZ, María y TÉLLEZ Juana. La escolaridad: Colombia frente a otros países [foto].La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX [en línea]. Enero 12 de 2006 . [Citado el 29 de septiembre de 2018]. Disponible en Internet: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>. Fotografía del artículo que muestra la cantidad de la escolaridad en Colombia frente a países como Brasil, Chile, México, Francia, Estados Unidos

Entrevistados

Margarita

Mujer de aproximadamente 76 años, toda su vida ha vivido en el campo.

Isabel

Mujer de aproximadamente 76 años. Profesora universitaria en ejercicio.

Fernando

Hombre de aproximadamente 75 años. Profesor que ha dedicado su vida a la reflexión sobre la educación.

Jorge Iván

Hombre de aproximadamente 51 años. Profesor universitario dedicado a las letras.

Elena

Mujer de aproximadamente 72 años. Profesora pensionada.

José

Hombre de aproximadamente 81 años. Sacerdote y profesor.

Abel

Hombre de aproximadamente 71 años. Profesor y ex-director de FECODE.

César

Hombre de aproximadamente 48 años. Profesor universitario en ejercicio.