EL PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA NACIONAL A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE OCTAVO GRADO EN COLOMBIA ENTRE 1984-1996: REPRESENTACIONES SOBRE EL SIGLO XIX.

GABRIEL DAVID SAMACÁ ALONSO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARAMANGA
2009

EL PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA NACIONAL A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE OCTAVO GRADO EN COLOMBIA ENTRE 1984-1996: REPRESENTACIONES SOBRE EL SIGLO XIX.

GABRIEL DAVID SAMACÁ ALONSO

Trabajo de grado para optar al título de: Historiador

Director:
Francisco Javier Gómez Silva
Historiador

Co-Director:
Roberto Sancho Larrañaga
Doctor en Historia

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARAMANGA
2009

A mi Casa…

Por ser una realidad que me acerca a eso que llaman Patria.

A Marcela…

Porque me ha enseñado que nuestra Utopía es posible.

"Rechazo totalmente las historias pues para mí engendran únicamente mentiras, nada sino mentiras y la más grande mentira consiste en que aquéllas producen un nexo donde no existe nexo alguno. Empero, por otra parte, necesitamos de estas mentiras, al extremo de que carece totalmente de sentido organizar una serie de imágenes sin mentira, sin la mentira de una historia. Las historias son imposibles, pero sin ellas no nos sería en absoluto posible vivir".

Wim Wenders.

"La ciudadanía está basada en un recuerdo, en una memoria de la vida en común, de la cual no tiene las más mínima noción. Entonces está teniendo: por un lado, una formación en la civilidad, la ciudadanía y por el otro lado le siguen enseñando a Bolívar, que Bolívar no es importante o sí es importante. Porque se vació de contenido la educación y por tanto se vació de contenido la memoria […] ¿Por qué todos nosotros tenemos la misma memoria de Bolívar? Yo les confieso que no vi a Bolívar, yo no lo conocí, no estuve en esos momentos, mi recuerdo es aprendido, tan aprendido como el que pueden tener ustedes, claro, y esa es una función de los historiadores con los educadores […] Lo que pasa en la mente de un niño con ese texto es que le está generando recuerdo de comunidad, y en eso, los que construyeron la Historia Patria sabían lo que estaban haciendo, ¿Cómo generas tú una nación? Pues tú la fabricas. Pero eso que tan rápido aceptamos nosotros que aquí se fabricó la nación, pues claro, pero con textos de historia, o sea, con recuerdos comunes […]"

Germán Mejía Pavony

AGRADECIMIENTOS

A los profesores Roberto Sancho Larrañaga y Francisco Javier Gómez Silva, quienes confiaron en esa propuesta confusa y caótica sin reparos.

A Clara Inés Ramos Peñuela, Lucía Duque Muñoz y Germán Rodrigo Mejía Pavony, quienes me regalaron algunos minutos de su vida para fijarla en una cinta.

A Daniel Alfonso León, Sol Alejandra Calderón Patiño, Rolando Humberto Malte Arévalo, Laura Victoria Rivas Ortiz, Jorge Alejandro Aguirre Rueda, María Cristina Castillo Gómez, Leidy Paola Rangel Gualdrón, Mónica Patricia García Lizcano, Samy, Kewin, Jairo, Javier, quienes acompañaron este camino con algún grado de amistad, complicidad, distancia y por qué no, escepticismo.

A eso que algún día decidimos en llamar GETSEH.

A Carolina del Pilar Torres Tovar, Jorge Andrés Monroy Quintero, Ángela Marcela Quintero Suárez y Chanel Rocío López Aldana por esa amistad sinuosa y escurridiza que construimos hace algún tiempo.

A Claudia y Adam, quienes desde lo distante me han brindado oportunidades para conocer realidades ya no tan ajenas.

A Doña Martha y ‘La Mona’ por su confianza.

A Alba Patricia Cardona Zuluaga y Rubén Cucuzza quienes sin conocerme me brindaron su apoyo a muchos kilómetros de distancia.

A Alejandra Barón Vera por su desinteresada colaboración hace varios años cuando esto apenas comenzaba.

A los profesores y profesoras de la Escuela de Historia, a pesar de y gracias a ellos y ellas.

A Myriam, Guillermo, Diego y Julián por su paciencia, apoyo, esfuerzo, alegría, lucha y amor fraternal.

A Leidy, por ser mi memoria por venir.

A mi editora de cabecera, por perder su tiempo en enseñarme a leer y escribir.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

A**.** Colombia en las dos últimas décadas del siglo XX: El telón de fondo del proyecto de memoria nacional 1

B. Balance historiográfico 26

C. Referencias Conceptuales 40

1. Nación 41

2. La Memoria 47

3. Manual Escolar y Representación 61

D. Fuentes 67

E. Metodología 70

CAPÍTULO I: EL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADOR Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ENTRE 1974-1996: EL INACABADO INTENTO POR LA INTERIORIZACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y EL DESARROLLO. 75

1.1. Del Decreto 080 de 1974 al Decreto 1419 de 1978: Los fundamentos del proyecto educativo diversificador. 76

1.2. El decreto 1002 de 1984 y su reglamentación: La renovación curricular entre la diversificación y la preocupación por la integración. 90

1.3. La Ley General de Educación de 1994: ¿Inicio de un nuevo proyecto educativo? 103

1.3.1. Las propuestas de Fecode. 104

1.3.2. Anotaciones sobre el proceso de aprobación de la Ley General de Educación: 1992-1994. 116

1.3.3. Los contenidos de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. 127

1.3.3.1. Los objetivos de la educación. 127

1.3.3.2. El concepto de educación y algunos aspectos curriculares. 131

1.3.3.3. El control de la educación y la preocupación por la democracia. 137

1.3.4. Reglamentación de la Ley General de Educación: El decreto 1860 de 1994 y la Resolución 2343 de 1996. 143
1.4. El proyecto de creación de la memoria nacional a través de la educación: De las disciplinas independientes a las Ciencias Sociales Integradas 1948-1990. 149
1.4.1. Del decreto 2388 de 1948 a los programas analíticos de 1963: Ciencias Sociales para la Nación y formas activas de enseñanza. 150
1.4.1.2. La potenciación de la historia patria. 150
1.4.1.3. Los Programas Analíticos de Estudios Sociales de 1963. 155
1.4.2. Un nuevo intento por reformar la enseñanza de las Ciencias Sociales 1971-1990. 168
1.4.2.1. El borrador de Melo y Jaramillo Uribe (197?). 168
1.4.2.2. El proyecto integrador como base de los marcos curriculares de Ciencias Sociales. 176
1.4.2.3. Sobre las Ciencias Sociales Integradas: Orientaciones Generales. 191
1.4.2.4. Propuesta de Programa Curricular para Octavo Grado de Educación Básica Secundaria (1990). 200
1.4.3. Entidades internacionales, textos escolares y enseñanza de la historia: 1984-1996. 207

CAPITULO II: ELEMENTOS SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA DÉCADA DEL NOVENTA: AUTORES, HISTORIOGRAFÍA Y FUENTES. 229
2.1. La formación de los autores de textos escolares: Entre historiadores y licenciados. 230
2.1.1. Los historiadores. 230
2.1.2. Los licenciados. 243
2.2 El proceso de producción de los manuales escolares de Ciencias Sociales: Una mirada desde los autores. 251
2.2.1. Sobre la vinculación de los autores: La importancia de las relaciones personales. 251
2.2.2. El proceso de producción de los textos desde adentro. 254

2.2.3. La elaboración de los contenidos de los textos. 258

2.3. Breve digresión sobre la historia de la Historia en Colombia. 266

2.3.1. Características principales de la historiografía colombiana: Auge y Caída de la Academia Colombiana de Historia. 266

2.3.2. Características principales de la historiografía colombiana: De los Revisionismos Históricos a la Historia Universitaria. 271

2.4. Apuntes sobre las fuentes empleadas en los textos escolares y su relación con la producción académica. 281

2.4.1. Las fuentes de los textos escolares: Entre las obras de divulgación y otros textos escolares. 281

2.4.2. Anotaciones sobre la producción historiográfica en torno al siglo XIX. 286

CAPITULO III: LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA HISTORIA DE "COLOMBIA" EN EL SIGLO XIX: LOS CONTENIDOS DE LA MEMORIA NACIONAL. 298

3.1. La Historia Política. 299

3.1.1. El origen de la nación no era el mismo de la República: La Nación hasta 1830. 299

3.1.2. "Nuestro siglo XIX": De los acontecimientos de 1830 a las reformas de medio siglo. 309

3.1.3. El Federalismo: Auge y caída de los Radicales. 315

3.1.4. La Regeneración. 323

3.2. La Historia Socioeconómica y los contenidos de Geografía. 335

3.2.1. De la crisis post-independentista a la "inserción en la economía mundial". 335

3.2.2. Sobre la Historia Social del siglo XIX y los contenidos de Geografía. 344

3.2.2.1. El orden social. 345

3.2.2.2. De las “otras” colonizaciones y la Colonización Antioqueña. 349

3.2.2.3. Colombia una nación de regiones aisladas. 355

3.2.2.4. Sobre los contenidos de Geografía. 361

3.3. La Historia Cultural. 369

3.3.1. Colombia una nación culta: Entre la Educación y la Literatura. 369

3.3.2. Breves alusiones a las otras artes. 374

3.4. A modo de cierre. 375

CAPÍTULO IV: ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE OCTAVO GRADO. 383

4.1. De la materialidad los textos. 386

4.2. Objetivos de la Educación en general, integración y metas de las Ciencias Sociales. 398

4.2.1. Los objetivos de la educación en general. 398

4.2.2. La integración de las Ciencias Sociales. 404

4.2.3. Los objetivos de las Ciencias Sociales en octavo grado: La Historia Nacional. 407

4.3. Los contenidos de la memoria nacional a evaluar. 411

4.4. Las formas de enseñanza. 422

4.5. A manera de conclusión. 427

CONCLUSIONES. 434

BIBLIOGRAFÍA. 452

RESUMEN

TÍTULO: EL PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA NACIONAL A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE OCTAVO GRADO EN COLOMBIA ENTRE 1984-1996: REPRESENTACIONES SOBRE EL SIGLO XIX.[*]

AUTOR: GABRIEL DAVID SAMACÁ ALONSO[**]

PALABRAS CLAVE: Democracia, Desarrollo, Constitución, Proyecto Educativo, Memoria, Nación, Manual Escolar.

DESCRIPCIÓN:

En las dos últimas décadas del siglo XX, Colombia se vio envuelta en una nueva ola de violencias que produjo una crisis social y política de grandes magnitudes. Ello llevó a la redefinición del régimen político, cuya máxima expresión fue la Constitución Política de 1991. Esta nueva carta constitucional contuvo la apuesta por construir una democracia participativa y sancionó el establecimiento del neoliberalismo como el camino para alcanzar el desarrollo capitalista. Paralelamente, el Estado colombiano inició un proceso de mejoramiento de la calidad de la educación desde la década del setenta, que reimpulsó a mediados de la siguiente década con la reforma curricular, llevando finalmente a la sanción de la Ley General de Educación en 1994. Este proyecto educativo se desplegó en todas las áreas curriculares, entre ellas la de Ciencias Sociales desde 1990 articulándose a la construcción de la democracia y el desarrollo en el país.

La investigación se dividió en cuatro capítulos así: Se trató de reconstruir el proyecto educativo general desde 1962 hasta 1996 para comprender las directrices específicas para las asignaturas de Ciencias Sociales en la segunda mitad del siglo XX, complementándose con la intervención de organismos internacionales en las décadas del ochenta y noventa. Con este marco educativo, elaboramos un perfil de los autores de los manuales y un análisis de las fuentes empleadas en la escritura de los relatos históricos. En tercer lugar, se estudiaron las representaciones históricas presentes en los textos escolares sobre la historia del país durante el siglo XIX. Finalmente, se revisó la orientación didáctica de los manuales a partir del estudio de los contenidos y formas de evaluación prescritas.

[*] Trabajo de grado

[**] Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia Francisco. Director Javier Gómez Silva.

ABSTRACT

TITLE: CONSTRUCTION PROJECT OF NATIONAL MEMORY THROUGH THE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCE MANUAL OF EIGHTH GRADE IN COLOMBIA FROM 1984-1996: Representations on the nineteenth century[*].

AUTHOR: GABRIEL DAVID SAMACA ALONSO[**].

KEYWORDS: Democracy, Development, Constitution, Education Project, Memory, Nation, School Manual.

DESCRIPTION:

In the last two decades of the twentieth century, Colombia is embroiled in a new wave of violence that produced a social and political crisis of great magnitude. This led to the redefinition of the political system, whose ultimate expression was the 1991 Constitution. This new charter contained the commitment to build a participatory democracy and sanctioned the establishment of neo-liberalism as the way for capitalist development. In parallel, Colombia began a process of improving the quality of education since the seventies, which revitalized the middle of the next decade with the curriculum reform, ultimately leading to the enactment of the Education Act in 1994. This educational project was deployed in all curriculum areas, including the Social Sciences since 1990 articulated the construction of democracy and development in the country.

The investigation was divided into four chapters like this: We tried to reconstruct the general education project from 1962 to 1996 to understand the specific guidelines for social science subjects in the second half of the twentieth century, supplemented by the intervention of international organizations in the decades the eighties and nineties. With this educational framework, we developed a profile of the authors of textbooks and an analysis of the sources used in the writing of historical accounts. Third, we studied the historical representations present in the textbooks on the history of the country during the nineteenth century. Finally, we reviewed the teaching approach of the manuals from the study of the contents and forms of assessment required.

[*] Work degree

[**] Faculty of Human Sciences. Francisco School of History. Director Javier Gómez Silva.

INTRODUCCIÓN

A. Colombia en las dos últimas décadas del siglo XX: El telón de fondo del proyecto de memoria nacional.

Después del Frente Nacional, pero sobre todo en la década de los ochenta el país vivió una profunda crisis social y política. De acuerdo con Francisco Leal Buitrago, la nueva ola de violencias que experimentó Colombia a partir de esta década evidenció las grandes dificultades del Estado para dar solución a los múltiples conflictos que atravesaban la sociedad. Para este autor, la crisis se puede caracterizar como de legitimidad de la sociedad civil en las instituciones públicas, toda vez que el Estado no se encontraba en la capacidad de hacer cumplir las reglas establecidas para resolver diferentes conflictos e intereses en disputa. La ausencia de credibilidad se expresaba no sólo en la privatización de la justicia o la pérdida del monopolio de la fuerza sino también, en el deterioro de los mecanismos que soportaban el sistema político como el clientelismo bipartidista o la incapacidad para tramitar los intereses de la sociedad por canales institucionales. Esta situación se veía agravada por las difíciles condiciones sociales y económicas en que se encontraba la mayoría de la población y por la violencia que azotó a todo el territorio nacional con nuevas formas y actores.[1]

La crisis tuvo como marco y expresión patente el conflicto armado protagonizado por el enfrentamiento entre guerrillas y Estado. En esta década se intentaron dos modelos de resolución del conflicto que contribuyeron al agravamiento de la crisis del establecimiento y la exacerbación de la violencia. El primero de ellos fue desarrollado por el gobierno de Belisario Betancur, quien asumió la presidencia en 1982 bajo

[1] LEAL BUITRAGO, Francisco. "Estructura y coyuntura de la crisis política". En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990. Pp. 27-39.

la premisa de generar las condiciones para finalizar el conflicto a partir de la negociación con los insurgentes. Esta postura generó una ruptura respecto al modelo represivo de Julio César Turbay, ya que reconocía como necesaria una salida negociada a la crisis política que afectaba al país, lo que implicó el reconocimiento –y a veces protagonismo- político de las guerrillas. A su vez, Betancur propuso la ejecución de una serie de reformas sociales y políticas que pretendían desactivar las "condiciones objetivas" del conflicto. La opción por negociar se tradujo en tímidos y problemáticos avances como la amnistía de 1982 y la tregua con algunas guerrillas durante 1984.

No obstante estas buenas intenciones, el modelo de Betancur contó con un sinnúmero de obstáculos y oposiciones desde diferentes sectores que finalmente acabaron con la negociación. En primer lugar, los partidos políticos tradicionales no apoyaron decididamente los intentos de paz del presidente, llegando incluso a oponerse a las reformas sociales propuestas como en el caso del Plan Nacional de Rehabilitación (PNR). En segundo lugar, la mayor oposición provino del estamento castrense, el cual venía de ser el encargado de resolver el "orden público" por la vía exclusivamente militar, de allí que considerara que su papel se veía disminuido con el reconocimiento a la guerrilla como actor político. El proceso de paz de Belisario se vino abajo no sólo por la oposición dentro del establecimiento sino también por la pérdida de legitimidad de la guerrilla debido a acciones como la toma del Palacio de Justicia en 1985 y la masacre de Tacueyó, acontecimientos que restaron credibilidad a las intenciones de paz de la insurgencia. Finalmente, fallas procedimentales como la dispersión de las comisiones del gobierno o la falta de claridad en las condiciones de negociación produjeron la ruptura de los diálogos, a lo que se sumaron las intenciones de la insurgencia por fortalecerse militarmente y la debilidad política del presidente.[2]

[2] Ibíd. Pp. 39-41. BEJARANO, Ana María. "Estrategias de paz y apertura democrática: Un balance de las administraciones Betancur y Barco." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 62-74.

El segundo modelo de solución del conflicto armado fue propuesto por el presidente Virgilio Barco, electo para el cuatrienio 1986-1990. En líneas generales, este modelo también partía del diagnóstico de que la violencia en el país se debía a causas estructurales, aunque optó por no dar demasiado protagonismo a las guerrillas en la negociación de las reformas sociales, concentrándose en el problema del desarme, la desmovilización y la reinserción de los alzados en armas. La política social fue un asunto que se definía sin la guerrilla, dirigida a zonas donde hubiera una fuerte presencia subversiva para ir restando el apoyo hacia esta. La segunda mitad del gobierno de Barco se enfocó en hacer de la negociación con el M-19 el eje de la política de paz, obteniendo un resultado significativo al haberse dado la desmovilización en 1990 y sumar a otros grupos insurgentes como el EPL, el Quintín Lame y el PRT a una negociación con el gobierno entrante. A pesar de estos logros, la crisis política y social no se detuvo, agravándose no sólo la legitimidad de las instituciones del Estado sino también de la misma insurgencia. Cabe anotar además, que estos modelos no buscaban en su momento resolver los problemas sociales y políticos profundos que aquejaban al país sino solamente disminuir la intensidad de la violencia, de allí que las medidas tomadas no resolvieran la crisis en que se sumía el país.[3]

La crisis de la década del ochenta tuvo su máxima expresión en la nueva ola de violencias que ensangrentaron a la nación. Una de las principales características de esta nueva ola fue la desactivación de los motivos partidistas tradicionales, presentándose una heterogeneidad de actores y móviles como nota distintiva de este periodo. Por una parte, las guerrillas experimentaron un incremento en su militancia y fortalecimiento militar, traduciéndose en la ampliación del control territorial. Ello se dio gracias a cierta relegitimación que obtuvieron por la represión desatada durante el gobierno de Turbay y la vigencia del Estatuto de Seguridad, así como por el aprovechamiento de las negociaciones con Betancur. La fuerza obtenida los llevó a plantearle a la clase política la necesidad de formular

[3] Ibíd. Pp. 74-121.

cambios institucionales en pos de la construcción de una nueva democracia para el país.[4] Esta situación demostraba una tendencia en las guerrillas –a excepción del ELN- por hallar soluciones políticas a la confrontación, aunque tales intenciones se verían afectadas por un contexto de violencia más amplio signado por el paramilitarismo y el narcotráfico.

Precisamente, la violencia se incrementó debido a la acción conjunta y sostenida de estos dos nuevos actores. El narcotráfico venía penetrando la sociedad colombiana desde la década del setenta con la complacencia de varios sectores sociales, económicos y políticos, quienes no vieron problema para que este negocio ganara un lugar en la sociedad colombiana extendiendo su influencia a todas las esferas. No obstante, la necesidad de cuidar sus propiedades y de ganar mayor influencia en la política y en la vida regional, los llevó a crear ejércitos privados que chocaría inicialmente con las guerrillas (por la extorsión y el secuestro) para luego enfrentarse con el Estado. Debido a los asesinatos de personalidades como Rodrigo Lara Bonilla, el gobierno de Betancur se lanzó a una primera guerra contra el narcotráfico, retomada por Virgilio Barco con mayor fuerza, puesto que la capacidad desestabilizadora de los narcotraficantes había aumentado poniendo en riesgo al Estado mismo. La amenaza no sólo afectaba a funcionarios del gobierno, sino también a jueces, periodistas y a todos aquellos considerados como enemigos. De allí se desató una ola de narcoterrorismo que enfrentaría Barco, que con el asesinato de Luís Carlos Galán llevaría al gobierno a asumir una posición menos laxa, reformulando la lucha antidroga considerada hasta ese momento, menos importante que la solución al conflicto con las guerrillas.[5]

[4] PIZARRO LEÓNGÓMEZ, Eduardo. "La insurgencia armada: Raíces y perspectivas: Un balance de las administraciones Betancur y Barco." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 411-443.

[5] BAGLEY, Bruce. "Narcotráfico: Colombia asediada." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 445-474. Como se recordará, la ofensiva del narcotráfico se manifestó tristemente en atentados como los del DAS, el avión de Avianca, el

La violencia narcotraficante se vio complementada y articulada a otra forma de violencia naciente como fue la del paramilitarismo, auspiciado no sólo por el poder mafioso sino por terratenientes, comerciantes y sectores de la fuerza pública en las regiones de fuerte presencia guerrillera. Apoyada por estos sectores, la lucha antisubversiva tomó las horribles formas del asesinato selectivo por motivos políticos (por citar un caso entre miles, recordemos el asesinato de Héctor Abad Gómez) o las masacres contra campesinos considerados colaboradores de la guerrilla (Segovia por ejemplo), cuando no la de amenazas a grupos vulnerables y las desapariciones de activistas o luchadores sociales. El auge esta violencia se dio coetáneamente a los esfuerzos de paz de Betancur, contando con la complacencia y el apoyo de sectores de la fuerza pública, quienes auparon la organización de grupos de autodefensa –amparados por la ley 48 de 1968- para defenderse de la guerrilla. Esta "razón" estaba acompañada de la necesidad de eliminar cualquier conato de reivindicación social que pusiera en riesgo –según la perspectiva de los organizadores de estos grupos- la estabilidad de la nación y de la democracia.

Con base en ello, desde 1982 se organizaron grupos de justicia privada al servicio de ganaderos y narcotraficantes en el Magdalena Medio tales como el denominado Muerte a Secuestradores "MAS" con epicentro en Puerto Boyacá. Hasta 1986 se dio una primera etapa de conformación de estos grupos, que arremetería constantemente contra la Unión Patriótica, funcionarios públicos y activistas sociales, al tiempo que realizando acciones de "limpieza social" contra grupos considerados indeseables para los patrones de conducta "normales". Con la masacre de La Rochela en 1989, (Santander) el Estado volvió la mirada hacia este nuevo actor, que había estado protegido tanto por el apoyo de algunos militares como

asesinato de Guillermo Cano o las bombas en Medellín, por citar algunos ejemplos. La respuesta del gobierno se tradujo en el restablecimiento de la extradición, la persecución contra algunos de los narcotraficantes más poderosos como Rodríguez Gacha, la confiscación de bienes y la protección a funcionarios judiciales. A ello se le sumó la búsqueda de apoyo a nivel internacional para la lucha antidrogas, especialmente en EEUU.

por la indiferencia de gran parte del Estado frente a los crímenes cometidos por estos grupos, que había derivado en una impunidad absoluta en materia judicial. La década del ochenta facilitó la aparición de estos grupos, gracias a un repunte de las guerrillas y de las luchas sociales que justificaban la permanencia de las concepciones de la seguridad nacional en amplios sectores de la sociedad colombiana, complementando el aumento del poder de los narcotraficantes en regiones aisladas carentes de cualquier presencia estatal. De acuerdo con Jorge Orlando Melo, la existencia de paramilitares o autodefensas era una muestra más de la profunda debilidad estatal que significaba la claudicación del principio del monopolio de la fuerza que debía regir en un Estado de Derecho. Esta debilidad se manifestaba en la impunidad por los delitos cometidos por los paramilitares, producto en gran medida de las amenazas a la rama judicial cuando no por negligencia de la rama judicial.[6]

Gran parte de la acción de los grupos paramilitares y de la posición de las Fuerzas Armadas era justificada por una aparente amenaza comunista que se cernía sobre la democracia colombiana. Lo cierto, es que los movimientos sociales, particularmente el campesino y los llamados "cívicos" alcanzaron importantes niveles de movilización en la primera mitad de la década para luego descender, en otras cosas, debido a la persecución a la que fueron sometidos. Siguiendo a León Zamosc, la crisis de legitimidad afectó al campesinado en tres frentes: Por un lado, las luchas campesinas por tierras e infraestructura no encontraron un tratamiento por canales pacíficos e institucionales por parte de los gobiernos, lo que se agravó con el agotamiento del clientelismo como medio para tramitar los conflictos sociales en el campo. De esta manera,

[6] MELO, Jorge Orlando. "Los paramilitares y su impacto sobre la política." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 475-514. VALENCIA GUTIÉRREZ, Alberto. Violencia en Colombia: Años Ochenta y Reforma Constitucional. Cali: Univalle, 1998. Pp. 17-55. Un artículo que analiza el auge de las violencias política, común y privada en la década de los ochentas a partir del caso de Cali. Cfr. CAMACHO GUIZADO, Álvaro y GUZMÁN, Álvaro. "Colombia: Ciudad y Violencia." En: Revista Foro No. 12. Junio de 1990. Pp. 22-32.

la acción colectiva del campesinado empujó al régimen a pensar en la necesidad de resolver las tensiones no con viejos métodos sino a partir de la negociación directa con el alto gobierno, lo que significaba no sólo una lucha por la satisfacción de necesidades materiales sino también por la incorporación política y la reformulación de la democracia en el campo.

La crisis de legitimidad también se presentó en el campo desde el plano político. La presencia de guerrillas en zonas de colonización obstaculizó la creación de una organización política campesina que llevara más lejos las demandas sociales. La propuesta reformista de Betancur abrió las posibilidades para un trato no represivo a las movilizaciones, postura que fue retomada por Barco quien apostó por negociaciones directas con los campesinos. No obstante, la ampliación de la participación se veía refrenada por la posición de los militares-paramilitares frente a la protesta social y los resabios de la clase política tradicional. Finalmente, el "país mafioso" también penetró el campo con el fin de asegurar territorios para el negocio del narcotráfico y lavar dinero a través de la compra de tierras. La presencia de este actor implicó no sólo la disminución de la movilización sino la concentración de la tierra en un nuevo grupo, agravando la construcción de nuevas relaciones políticas avizoradas en las movilizaciones campesinas.[7]

Por su parte, los movimientos cívicos también contaron con un considerable aumento de su capacidad movilizadora. Este incremento se dio no sólo por la reivindicación de una serie de derechos para la satisfacción de necesidades materiales sino también como reacción política tanto al bipartidismo como a la izquierda tradicional. De allí que en los primeros años de la década se dieran intentos por crear Coordinadoras Populares a nivel regional que aglutinaban los diferentes movimientos locales. Al tiempo que se organizaban los pobladores urbanos locales, se dio un fortalecimiento de la insurgencia y de movimientos políticos de izquierda ligados a aquella, tales como la Unión

[7] ZAMOSC, León. "El campesinado y las perspectivas para la democracia rural". En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 311-379.

Patriótica, A Luchar y el Frente Político. Para Luís Alberto Restrepo, esta convergencia no se puede interpretar como el exitoso auge del movimiento popular unitario, sino que debe entenderse como la interferencia de las guerrillas y los movimientos políticos en la dinámica de los movimientos cívicos. Tal relación tenía como fin obtener el oxígeno político para la insurgencia y la izquierda formal que los movimientos cívicos contenían como expresión renovada del descontento popular. Al finalizar la década se asistió a un decrecimiento de la movilización producto de la interferencia citada que puso en la mira de los paramilitares a las organizaciones de base en las regiones.[8]

Ante esta situación, los actores institucionales mantuvieron posiciones cercanas a la complacencia con la crisis y en todo caso, poco proclive a la solución de la situación de violencia y descomposición de las instituciones públicas. La posición de los partidos tradicionales fue sin duda clave para mantener y profundizar la crisis de representatividad, toda vez que se hallaban inmersos en prácticas clientelistas seculares con intereses solamente electorales. La situación vivida a fines de los ochentas llevó a un agotamiento de los partidos que no podían tramitar los intereses y demandas de la sociedad frente al Estado, obstaculizando la realización de reformas políticas urgentes. Como agravante, en esta década se dio un aparente apoliticismo de las Fuerzas Militares. Decimos aparente ya que tras el Frente Nacional las FFMM adquirieron gran autonomía del

[8] RESTREPO, Luís Alberto. "Movimientos cívicos en la década de los ochentas". En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 381-409. Un panorama amplio sobre los movimientos cívico en los años ochenta y noventa, ligado al recorrido de los estudios que se han realizado sobre esta temática, ver: GARCÍA, Martha Cecilia. "Luchas y Movimientos Cívicos en Colombia durante los ochenta y los noventa: Transformaciones y permanencias." En: ARCHILA, Mauricio y PARDO, Mauricio (Eds.). Movimientos Sociales, Estado y Democracia en Colombia. Bogotá: CES/UN/ICANH, 2001. Pp. 88-124. El sindicalismo también expresó en alguna medida la crisis de legitimidad del Estado, sobre todo en lo relacionado con la guerra sucia que también afectó a los trabajadores sindicalizados. En el mismo sentido, la necesidad que se sentía por realizar reformas en el régimen político también se expresó en este actor social, muestra de ello fue la creación de la Central Unitaria de los Trabajadores (CUT) en la segunda mitad de la década del ochenta. No obstante, problemas propios del sindicalismo colombiano y factores estructurales como la precarización del empleo afectaron el fortalecimiento de esta central sindical. Ver: LONDOÑO BOTERO, Rocío. "Problemas laborales y reestructuración del sindicalismo". En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 275-308.

poder civil para manejar el conflicto armado, situación que permitió la connivencia y apoyo a organizaciones paramilitares para ejecutar operaciones ilegales contra la insurgencia y los movimientos sociales. Todo esto con base en el del arraigo que tuvieron las doctrinas de seguridad nacional y del "enemigo interno" desde los años aciagos del gobierno Turbay. Tal situación se tradujo en la oposición a los intentos de negociación, la puesta en marcha de la llamada guerra sucia, propiciando la pérdida de legitimidad de las Fuerzas Armadas.[9]

Por su parte, los gremios mantuvieron una posición ambigua respecto a las iniciativas de diálogo para solucionar la crisis. En las declaraciones públicas afirmaban un apoyo total a los gobiernos de Betancur y Barco, sin tratar temas como las reformas sociales y económicas que afectarían directamente sus intereses. Simultáneamente, algunos líderes gremiales llegaron a manifestar públicamente la desconfianza hacia el gobierno por su incapacidad para defender el orden público y el aumento de las posibilidades de la participación popular a nivel local. Finalmente, la jerarquía católica mantuvo un bajo perfil durante la crisis, manteniéndose alejada del protagonismo público, a excepción de las recomendaciones que se formulaban en las encíclicas y documentos episcopales sobre la necesidad de hallar soluciones a la violencia. Los llamados de la Iglesia Católica en sus niveles más altos fueron una combinación de moralismo (críticas al aborto, por ejemplo) con crítica social centrada en la demanda por reducir la violencia y la urgencia por respetar los derechos humanos.[10]

La década del ochenta no sólo se caracterizó por la existencia de una nueva ola de violencias multiformes que desbordaron los canales institucionales. Los gobiernos de este decenio, especialmente el de

[9] HOSKIN, Gary. "Los Partidos Tradicionales: ¿Hasta donde son responsables de la crisis política?" En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 145-174. BORRERO, Armando. "Militares, Política y Sociedad." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 175-192.

[10] KALMANOVITZ, Salomón. "Los gremios industriales ante la crisis." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 193-227. GONZÁLEZ, Fernán. "La Iglesia Jerárquica: Un actor ausente." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos…Op. Cit. Pp. 229-275.

Betancur, intentaron acometer una reforma política que generara unas mínimas condiciones para que las tensiones sociales cedieran a favor de la tranquilidad pública. De esta forma, los intentos negociadores se acompañaron en el plano político de un proceso de apertura política que tuvo en la descentralización y en la reforma municipal su aspecto más novedoso. En primer lugar, la reforma político-administrativa impulsada por Betancur tuvo como objetivo fortalecer los fiscos municipales a través del aumento de las transferencias de la nación y del mejoramiento en la recaudación de los impuestos locales. En segundo lugar, las atribuciones legales de los municipios fueron modificadas para asumir nuevas responsabilidades, principalmente las relacionadas con los servicios públicos, la educación y la salud. Un tercer ámbito tendiente al fortalecimiento de la democracia fue el de la ampliación de la legitimidad del Estado a través de nuevos canales institucionales de representación de los diversos intereses. Los mecanismos implementados que pretendían ampliar la participación ciudadana fueron: la elección de alcaldes locales, la participación en las juntas directivas de las Empresas Públicas Municipales y la creación de las Juntas Administradores Locales.[11]

Esta reforma fue el resultado de la convergencia de diferentes fuerzas sociales que venían presionando una reformulación de la democracia en el país. El gobierno de Betancur por su parte asumió esta posibilidad como una salida a la crisis social e institucional, pues era en las regiones en donde la violencia y la falta de legitimidad del Estado se manifestaban permanentemente. Las implicaciones de la reforma no se quedaron allí, puesto que fue entendida y desarrollada como una oportunidad para que los sectores tradicionales redefinieran su hegemonía política a nivel local frenando el paso a las pretensiones democratizadoras que entrañaba la reforma. En el mismo sentido, se puso sobre la mesa la importancia y

[11] SANTANA RODRÍGUEZ, Pedro. "El nuevo orden territorial y la democracia." En: Revista Foro. No. 16. Constitución 1991: Nuevo país. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Diciembre de 1991. Pp. 109-110.

necesidad de reformular la relación entre el Estado central y los gobiernos locales, y con ello, la pertinencia de enrumbarse hacia un proceso de modernización administrativa y de ampliación de la autonomía política que pusiera fin al centralismo centenario inspirado en la Constitución de 1886 que parecía estar agotado.[12]

La reforma municipal representó sólo una de las medidas del establecimiento por ampliar la democracia y recuperar la legitimidad del régimen político que se hallaba en crisis. La preocupación por reformular la democracia había llegado a propuestas de reforma más amplias. Muestra de ello, fueron las iniciativas por modificar la Constitución de 1886 en los gobiernos de Alfonso López Michelsen y Julio César Turbay, quienes pretendieron introducir algunos cambios a la carta constitucional en materia de administración de justicia y modernización del Estado debido a la situación de orden público. La negación de tales intentos por parte de las altas cortes no fue más que la más clara expresión de la rigidez del régimen político. En el marco de la crisis de violencia generalizada y descrédito de las instituciones públicas, el presidente Virgilio Barco retomó la idea reformista contando con la misma suerte de sus antecesores. La apuesta de Barco se dio en dos actos. Inicialmente, pretendió realizar un plebiscito para derogar la norma que impedía modificar la Constitución sólo por el Congreso, vía que fracasó gracia a la oposición del Partido Conservador. Posteriormente, Barco optó por tramitar la reforma a través del legislativo, tropezándose con la inclusión de una medida que prohibía la extradición para los narcotraficantes, situación que obligó al ejecutivo a desistir del proyecto.[13]

La insistencia del gobierno Barco por propiciar cambios en el orden constitucional sembró el interés en diferentes sectores por llegar a la construcción de un nuevo marco de convivencia para la sociedad

[12] VELÁSQUEZ, Fabio E. "Gobiernos locales en ciudades intermedias de Colombia: La gestión municipal ¿Para quién?". En: Revista Foro. No. 11. Gobiernos municipales y descentralización en América Latina Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Enero de 1990. Pp. 11-19.

[13] ORJUELA ESCOBAR, Luís Javier. La sociedad colombiana en los años noventa: Fragmentación, Legitimidad y Eficiencia. Bogotá: UNIANDES-Ceso, 2005. Pp.90-91.

colombiana. A ello se sumó un contexto no sólo marcado por la violencia política, la intolerancia social y la desestabilización del narcoterrorismo, sino también por la apertura política e ideológica facilitada por el fin de la Guerra Fría. Esto se tradujo en la posibilidad de negociación entre diferentes sectores sociales y políticos con intereses diversos. La realización de elecciones locales en marzo de 1990 sirvió de escenario para la inclusión de una papeleta a través de la que se podía manifestar la ciudadanía sí estaba de acuerdo con la realización de reformas a la Carta de 1886. Iniciativa de algunos estudiantes de universidades privadas conocida como la Séptima Papeleta, que contó con el apoyo de los medios de comunicación y varios sectores de la política nacional que veían la necesidad de acometer reformas a una constitución centenaria.

La inclusión de la séptima papeleta sólo fue el primer paso para la elaboración de una nueva Constitución Política. Aunque hubo un importante apoyo a la propuesta, la viabilidad de la misma sólo se dio cuando se realizó el conteo oficial por parte de la Registraduría de los votos depositados y la autorización para que en las elecciones presidenciales, a realizarse el 27 de mayo de 1990, se incluyera una consulta sobre la posibilidad para convocar a una Asamblea Nacional Constitucional. Los resultados de estos comicios dieron como ganador a César Gaviria al tiempo que hubo un voto afirmativo para la realización de la Asamblea, entrelazando el destino de la nueva Constitución al gobierno entrante. Gaviria asumió desde un inicio la tarea por sacar adelante la nueva constitución, tal y como lo evidenció el llamado a una reunión para acordar un pacto político en que se definieran algunos aspectos de la Asamblea, entre los que se destacaban la conformación, el temario y los controles sobre el espacio constituyente. Para algunos autores, este hecho es interpretado como la reedición de la exclusión política y la "perversión" de una oportunidad por crear una verdadera democracia.[14]

[14] JIMÉNEZ MARTÍN, Carolina. "La carta constitucional de 1991 como nuevo mito fundacional: A propósito del discurso legitimador de la democracia participativa.". Disponible en la red vía: http://www.espaciocritico.com/articulos/rev04/n4_a03.htm. Tipo: HTML. Tamaño: 90.7 Kb.

Gracias a una lectura alternativa de la figura del Estado de Sitio, el gobierno de Gaviria declaró esta situación con el fin de convocar a las elecciones en el mes de diciembre para elegir a los constituyentes. En el segundo semestre de 1990 se dio inicio a las mesas de trabajo para diseñar la nueva Carta Magna y se obtuvo el aval de la Corte Suprema de Justicia sobre el decreto de Estado de Sitio. No obstante, la Corte introdujo modificaciones importantes a la propuesta de Gaviria, ya que prescribió que el temario sobre el que versaría la reforma constitucional contendría más puntos que el borrador presentado por el gobierno, además de permitir el cambio de constitución y no sólo una reforma de la existente a través de la participación del constituyente primario, es decir, el pueblo. Las elecciones fueron realizadas el 9 de diciembre con baja participación, arrojando unos resultados que determinarían el devenir de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC). Los grandes triunfadores de la jornada fueron la Alianza Democrática M-19 y el Partido Liberal que obtuvieron la mayoría de las curules, mientras que el Conservatismo quedó relegado debido a la fragmentación con la que se presentó a las elecciones. Junto a estas fuerzas políticas, la ANC dio cabida a sectores marginados como los indígenas y las iglesias cristianas.

El 5 de febrero de 1991 inició sesiones la Asamblea Nacional Constituyente compuesta por 70 miembros. Debido a la novedoso del mecanismo empleado para reformar la Constitución, al interior de la ANC se dieron varias discusiones sobre su funcionamiento y alcances. Así pues, elaboraron el reglamento interno que permitió la organización para adelantar las discusiones mediante comisiones y subcomisiones de trabajo, a la vez que se eligió la Mesa Directiva. Las comisiones permanentes tenían como fin organizar la discusión entre las diferentes fuerzas políticas sobre los principales temas que compondrían el nuevo texto constitucional, presentado en la primera plenaria que se celebró entre mayo y junio. La composición diversa no permitió mayores alianzas

programáticas al interior de las comisiones.[15] Respecto a la presidencia de la ANC se optó por una dirección colegiada que recogió las principales fuerzas políticas: Antonio Navarro Wolf por la AD-M19, Horacio Serpa por el Partido Liberal y Álvaro Gómez Hurtado por un sector del Conservatismo. La ANC sesionó desde el 5 febrero hasta el 4 de julio de 1991, día en que se aprobó la nueva Constitución, publicada oficialmente el 25 de septiembre.

¿Cómo se puede interpretar lo que sucedió constitucionalmente en el primer semestre de 1991? Al respecto, podemos encontrar tres visiones sobre el significado de la Constitución Política de 1991, cada una de las cuales responde a una posición política que se acerca o toma distancia del carácter democrático y "emancipatorio" de esta nueva carta. La primera interpretación refiere que el proceso constituyente de 1991 y su resultado pueden ser entendidos como el momento de consolidación de la democracia colombiana, que pese a sus limitaciones y dificultades ha mantenido desde la creación del Frente Nacional un régimen democrático. En segundo lugar, encontramos una postura que si bien no niega que la Constitución de 1991 representó avances importantes en la construcción de una democracia más amplia, paralelamente se venía fraguando la entrada del país en el modelo neoliberal de desarrollo, situación que impidió la concreción de las reformas propuestas en el terreno político generando una tensión todavía no resuelta. Por último, desde una orilla menos complaciente con la existencia de una democracia colombiana, se entiende la Constitución Política como el resultado jurídico de un reacomodo de las relaciones entre capital y trabajo, a favor del primero, en donde lo más importante fue la ambigüedad del texto constitucional

[15] Las comisiones en las que se desarrolló el trabajo de la Asamblea Nacional Constituyente era cinco. La primera estudió el Preámbulo, los principios, derechos, garantías, deberes, la participación democrática, los partidos políticos, el sistema electoral y la reforma a la Constitución. La segunda se ocupó del ordenamiento territorial. La tercera se encargó de los temas de gobierno, Congreso, Fuerza Pública, estado de sitio y las relaciones internacionales. La cuarta trató sobre la administración de justicia y el ministerio público. Finalmente, la quinta estudió los asuntos económicos, sociales y ecológicos.

que permitió a la clase política tradicional adecuarse a las exigencias de una nueva fase de acumulación del capital, bajo su forma neoliberal.

Para la primera visión, el proceso constituyente de 1991 tuvo tres características centrales que confirmarían que Colombia pese a todo es una democracia y que esta "coyuntura estratégica" alcanzó su consolidación. Por una parte, la Constitución habría sido ante todo un pacto político en el que los acuerdos entre diferentes fuerzas y en diferentes momentos terminaron primando sobre cualquier pretensión de hegemonía de un proyecto unilateral. De esta manera, tanto el pacto propuesto por Barco en 1989 a los conservadores como la manera "consensuada" en que se tomaron las decisiones al interior de la ANC o los pactos que se dieron para elegir a la Mesa Directiva fueron expresiones de ese carácter consensual de la nueva Constitución. Cabe anotar que tales acuerdos no se dieron en el terreno de los proyectos de nación sino solamente en las decisiones necesarias para dar viabilidad a la ANC, lo que supuso una apertura controlada del espacio político pues sólo pudieron acordar quienes alcanzaron cierta representatividad en la coyuntura.

Sin embargo, los consensos alcanzados tuvieron un sentido pragmático e inmediatista cuyo fin era dar curso a las discusiones y facilitar la toma de decisiones al interior de la ANC. De los trece títulos de la carta, diez alcanzaron a concretarse mediante el acuerdo. Esta situación se dio entre otras cosas, gracias a la no preponderancia de ninguna de las fuerzas políticas con capacidad para imponer un solo proyecto. Además, influyeron otros factores como la amplitud de las temáticas y la fragmentación de los partidos políticos tradicionales que los obligó a hacer coaliciones. Así mismo, la existencia de un contexto de tolerancia y no polarización ideológica a nivel internacional gracias al fin de la Guerra Fría, posibilitó diferentes alianzas. Para esta perspectiva, solamente el pragmatismo de los partidos y movimientos políticos posibilitó la elaboración de la nueva carta constitucional, producto de variados y

disimiles intereses tal y como se puede apreciar en los contenidos de la Constitución.

La consolidación de la democracia colombiana que habría representado la Constitución de 1991 se tradujo en una amplia gama de reformas al régimen político con el objetivo de instituir la democracia participativa. Para esta visión, los principales aportes fueron el establecimiento de las tres ramas del poder público interrelacionadas y equilibradas; la modernización del Estado y la moralización de la administración pública; la intención por restar el poder de los partidos tradicionales para abrir el sistema político a nuevas fuerzas minoritarias. Ello se expresó en medidas concretas como la eliminación de los auxilios parlamentarios y la creación de un régimen de inhabilidades e incompatibilidades para los congresistas; la restitución al legislativo de iniciativa en materia económica y la posibilidad de ejercer control político al ejecutivo además del fortalecimiento de la descentralización política con la elección popular de gobernadores. En la rama judicial se pretendió combatir a la impunidad y así recuperar la legitimidad del Estado, mediante la creación de nuevas instituciones como la Corte Constitucional, la Fiscalía General de la Nación y la reformulación de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado.

Los cambios progresistas no se limitaron a la modernización del Estado y a los cambios en el régimen político. La ANC se concentró en la proclamación de una amplia carta de derechos, incorporando a los derechos civiles y políticos los denominados Derechos Humanos de segunda y tercera generación (económicos, sociales, culturales y colectivos). Además, contempló la creación de mecanismos judiciales para exigir su cumplimiento, entre los que se destacaron la acción de tutela y la acción popular. Finalmente, avanzó en aspectos culturales como la separación entre la Iglesia y el Estado, el reconocimiento a la diversidad de cultos así como el de la multiculturalidad y plurinacionalidad del país. Los analistas han planteado que tales cambios pueden ser

tomados como la muestra de la gran complejidad y diversidad de la sociedad colombiana de inicios de la década, además de expresar la apertura y profundización de la democracia colombiana actualizándola a los nuevos paradigmas de los derechos humanos y la multiculturalidad. Otra interpretación sugiere que la Constitución no fue más que una "colcha de retazos" demasiado pretenciosa, abigarrada y contradictoria.[16]

La segunda interpretación sobre el significado de la Constitución critica la mirada de la consolidación de la democracia en la medida en que esta descuida los elementos estructurales (socioeconómicos principalmente) que incidieron en la toma de decisiones de los actores políticos. Para Luís Javier Orjuela, exponente de la segunda mirada, el país vivió a principios de los años noventa dos procesos de reestructuración simultáneos que determinaron el alcance de la apuesta democrática de aquel entonces. Por un lado hubo un importante cambio constitucional que pretendía ayudar a solucionar las trabas del sistema político vigente y por el otro, se dio una progresiva apertura económica con marcados visos neoliberales que empujó al país a una "inserción en la economía mundial". El planteamiento central de esta concepción radica en que cada una de estas transformaciones constituyó un modelo de sociedad distinto y contradictorio, de allí que las tensiones entre cada proyecto social condujeron a un escenario de fragmentación social que afectó a la sociedad colombiana, con agravantes como el clientelismo, la corrupción y el patrimonialismo.

Con base en ello, la Constitución fue el resultado no sólo de una voluntad pactista de las principales fuerzas políticas sino de la concurrencia de

[16] DÁVILA LADRÓN DE GUEVARA, Andrés. Democracia Pactada: El Frente Nacional y el proceso constituyente del 91. Bogotá: Alfaomega/Ceso-Uniandes/IFEA, 2002. Pp. 113-143. Desde una perspectiva que celebra el reconocimiento de la diversidad y la aparición de una nueva concepción de la democracia por parte de la Constitución de 1991, aunque con la consciencia de que faltan mucho para pasar de la proclamación a la solución de todas las desigualdades, ver: WILLS OBREGÓN, María Emma. "De la nación católica a la nación multicultural: rupturas y desafíos". En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000. Pp. 385-415.

diferentes factores estructurales en los que se combinaron elementos progresistas y auténticamente democráticos con intereses y necesidades del capital transnacional. En primer lugar, la Constitución fue presentada como un pacto de paz entre algunas guerrillas y el Estado y entre este y los narcotraficantes. En segunda instancia, también se arguyó la necesidad ampliar el sistema político a partir de la promoción de la democracia participativa, de allí que no sólo se hablara de la exclusión política sino también de la social y económica, lo que explica la consagración del "Estado Social de Derecho". En el mismo sentido, la Carta del 91 pretendió el fortalecimiento y relegitimación del Estado, especialmente respecto a la justicia, la garantía de los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad cultural y las medidas para "limpiar" la política mediante organismos de control (Procuraduría, Defensoría del Pueblo y Contraloría). Finalmente, el proyecto democrático logró una recuperación de lo social a partir de la inclusión de tesis del liberalismo social, como el reconocimiento de la función social de la propiedad privada.[17]

Aunque esta segunda visión reconoce los avances en cuanto a la ampliación y reformulación de la democracia se refiere, introduce en el análisis el proyecto neoliberal que se venía dando desde la década del setenta y que cobró mayor fuerza durante el gobierno de César Gaviria. La reestructuración económica que sufrió el país desde finales de la década del ochenta consistió en la orientación del desarrollo nacional hacia la economía exportadora. Este enfoque pretendía modernizar tecnológicamente el sector productivo del país y estimular su productividad y competitividad mediante la apertura al mercado internacional. Bajo la administración del "Revolcón" se aceleró la apertura económica con reformas que facilitarían el aumento de la competitividad del país a través de la venta de diferentes empresas públicas. Según Orjuela, la apertura no favoreció a la economía nacional por igual, muestra de ello fueron las críticas de gremios como la SAC y FEDEGAN a

[17] ORJUELA ESCOBAR, Luís Javier…Op. Cit. Pp. 92-106.

la liberalización del mercado interno. Más aún, con las medidas tomadas se propiciaron efectos desastrosos no esperados –según el credo neoliberal- como la concentración del ingreso en cuatro grandes grupos económicos, el aumento del desempleo, el atraso tecnológico de la industria nacional y la fragilidad general de la economía cuya máxima expresión fue el auge de la especulación financiera. Esto facilitó la introducción de capitales ilegales producto del negocio del narcotráfico.

La coexistencia del modelo neoliberal expresado en la apertura económica y el del liberalismo social con la Constitución de 1991 como símbolo, generó una serie de contradicciones en la década del noventa que trajo como consecuencia la agudización de los conflictos sociales y una mayor fragmentación social. Una primera tensión se dio en relación al gasto público que para el modelo neoliberal debía disminuirse al máximo, mientras que en el modelo constitucional la garantía de los derechos sociales y económicos exigía un incremento del gasto social. De esta forma, la búsqueda de legitimidad por parte del régimen se veía truncada por las restricciones al gasto de las políticas neoliberales, que terminaron focalizando el presupuesto a la defensa y gastos de funcionamiento del Estado. En segundo lugar, aunque se esperaba mejorar la representación política, tal iniciativa se chocó con la fragmentación de las diferentes fuerzas políticas, la pervivencia de la clase política tradicional y la debilidad de los nuevos movimientos políticos. Finalmente, el modelo neoliberal afectaba la capacidad redistributiva del Estado Social de Derecho, incidiendo en las posibilidades para conciliar intereses y propiciando una mayor polarización social. Esto se tradujo en hechos como la disminución en la remuneración por trabajo, aumento del desempleo y del subempleo, entre otros. El enfrentamiento entre los dos modelos se simbolizó en la polémica por decisiones de la Corte Constitucional y las medidas adoptadas por el Banco de la República.[18]

[18] Ibíd. Pp. 111-172.

La tercera visión sobre las transformaciones acaecidas a inicios de la década del noventa es la planteada por Jairo Estrada Álvarez. Para este autor, más allá del proceso democratizador que se dio, el significado profundo del mismo reside en la adecuación de todo el ordenamiento jurídico a las exigencias de la acumulación capitalista en tiempos de neoliberalismo y globalización. Con base en ello, el autor se dio a la tarea de estudiar el proceso de implementación del neoliberalismo en Colombia, reconociendo antecedentes en los gobiernos de López Michelsen y Turbay. No obstante, el verdadero proceso de implementación se dio entre 1990 y 1991 a partir de una serie de reformas y cambios jurídicos que conformaron las bases de un orden jurídico neoliberal. La Constitución de 1991 fue entonces, un momento importante para la consolidación del proyecto neoliberal permitiendo desde el marco constitucional la profundización de la desregulación de la economía desde 1992 hasta 1998.

El gobierno de César Gaviria fue un punto de inflexión en los proyectos de la elite por abrir la economía nacional a la dinámica internacional de la economía. Apoyado en la debilidad del gremio cafetero y en el peso cada vez más fuerte que adquirieron profesionales con estudios en el exterior, Gaviria presentó su proyecto como el paso de una economía cerrada a una abierta y de un Estado arcaico a uno moderno, anunciado la llegada al futuro. En la segunda legislatura de 1990 se sancionaron una serie de reformas a los principales mercados de la economía sentando las bases para una posterior apertura a partir de la lógica del mercado libre. Con la ley 50 de 1990 se expidió una reforma laboral que redujo ostensiblemente los derechos que tenían los trabajadores, a través de medidas como la reducción del precio de los contratos de trabajos, la flexibilización de la jornada laboral y de contratos de trabajo y en general todas aquellas prerrogativas del trabajador tenía contra los despidos. El argumento central para acometer estos cambios era la necesidad de proteger a los asalariados y propiciar una adaptación a las nuevas condiciones de producción signadas por el uso de nuevas tecnologías.

A la par que se creó una nueva normatividad laboral, se dieron cambios en el mercado de bienes y servicios, de capitales y de telecomunicaciones. Respecto al primero, se dieron pasos importantes para establecer un régimen de libre importación exponiendo el aparato productivo nacional para forzarlo a una innovación tecnológica y con ello al aumento de la competitividad. También se emprendió una reforma financiera para estimular el flujo de capitales mediante la privatización de varios bancos estatales, al tiempo que se levantaron las restricciones a la inversión extranjera. En cuanto al mercado de las telecomunicaciones, fue objeto de una desregulación a partir del concepto de servicio público y de concesión, permitiendo la prestación del servicio por parte de empresas privadas llamadas operadores. En el mismo sentido, se reformularon las condiciones para la provisión de nueva infraestructura necesaria para “la inserción en la economía mundial”, obra ya no sólo del Estado sino también del sector privado a través de las concesiones portuarias y la construcción de carreteras. Estas medidas se acompañaron de una reforma tributaria que enfatizó en los impuestos indirectos, ampliando el porcentaje del IVA y la base gravable.

El Estado tuvo que adecuarse a las nuevas circunstancias con el fin de cumplir un número reducido de tareas al servicio del sector privado que iba asumiendo nuevas funciones, especialmente en el manejo de la economía. En el marco del conflicto armado, el Estado tuvo que priorizar la prestación de los servicios de seguridad y defensa para garantizar unas mínimas condiciones de orden público para el desarrollo de la actividad económica. En segundo lugar, el Estado tuvo como prioridad el mantenimiento de la estabilidad macroeconómica, facilitando condiciones de igualdad para la competencia de los actores privados en las diferentes actividades económicas. La tercera tarea del Estado estaba relacionada con la satisfacción de las “necesidades básicas” de los “grupos más vulnerables” de la población, lo que implica garantizar una adecuada distribución del ingreso. La reformulación del Estado para el neoliberalismo se acompañó de otros discursos como el de la

descentralización asociada a la profundización de la democracia y la reducción del déficit fiscal.

La sanción de estas reformas constituyó la puesta en marcha del proyecto neoliberal que entraría a determinar estructuralmente el proceso constituyente de 1991. La tesis central al respecto sugiere que en las fuerzas políticas que concurrieron en la elaboración de la Constitución primó la dispersión y el eclecticismo con apariencia progresista, de allí que la correlación de fuerzas luego del 4 de julio de 1991 expresado en el "nuevo" Congreso, posibilitó la apropiación neoliberal de la Carta Constitucional. Para comprender la articulación de la Constitución con el proyecto neoliberal que inauguró la década del noventa, Estrada propone el concepto de Constitución Económica, consistente en la fijación de los fundamentos políticos y jurídicos de la intervención del Estado en la economía y la regulación de las relaciones entre el Estado y el mercado. A pesar que la Carta de 1991 no proclamó explícitamente un modelo económico, era obvio que se refería a la economía de mercado mediante la defensa de la propiedad privada y la garantía de la libertad económica (tanto de empresa como de competencia). Tal situación lleva al autor a hablar de una economía social de mercado en cuyos desarrollos legales adquirió un carácter neoliberal.

De esta manera, la ambigüedad de la Constitución en cuanto al modelo socioeconómico adoptado se expresó en diferentes figuras que a la postre recibieron un manejo más cercano a los postulados neoliberales. En primer lugar, El Plan Nacional de Desarrollo dividido en plan general y plan de inversiones facilitaba la combinación de planteamientos políticos y técnicos susceptibles de ser manejados por parte del ejecutivo de clara tendencia neoliberal. En el mismo sentido, la elaboración del presupuesto complementó la prelación del enfoque del ejecutivo sobre las otras ramas del poder público, cerrando las posibilidades para que primaran otros criterios en la asignación de recursos. Por su parte, el régimen de transferencias que fortalecería la descentralización sufrió una serie de

restricciones ligadas a indicadores de eficiencia en la gestión y racionalización del gasto público, lo que afirmaba la política de control del déficit del gobierno central. La interpretación de los servicios públicos como parte de las necesidades básicas insatisfechas, se convirtió en la política social del modelo neoliberal al vincular al mercado a ciertos grupos sociales que legitimarían el establecimiento del modelo. Por último, la independencia de la Banca Central entregaba el manejo de la política monetaria a las fuerzas del mercado relegando los criterios políticos, sin mencionar la forma "antidemocrática" en que se elegía la Junta Directiva.

Dentro del articulado transitorio que se definió para ejecutar los preceptos constitucionales, se encontraba el artículo 20 en el que se profundizaban medidas de corte neoliberal como la supresión y fusión de entidades e industrias públicas bajo el argumento de superar el crónico déficit fiscal y mejorar la eficiencia del Estado. A ello se sumaron más de 62 decretos de reforma del Estado. Con base en la nueva Constitución, en los dos últimos años del gobierno de Gaviria y durante la administración de Samper se profundizó en la desregulación de la economía. Más allá del conflicto que se dio entre aperturistas radicales, representados por Rudolf Hommes y Armando Montenegro y "gradualistas" encabezados por Ernesto Samper y José Antonio Ocampo, lo cierto es que entre 1992 y 1998 se mantuvo la apertura económica. Esta nueva fase de aceleración se manifestó en la sanción de nuevas leyes y la creación por parte del Estado de mercados para el sector privado.

A manera de ejemplo se pueden mencionar la ley 100 de 1993 en la que la seguridad social se abrió a la operación por la empresa privada así como la creación del mercado de los servicios públicos domiciliarios, a cuya prestación renunció el Estado para dar paso a los contratos de concesión, el desmonte de subsidios y la prelación de la lógica costo-beneficio (Ley 142 de 1994 de servicios públicos o ley 37 de 1993 de comunicaciones). Simultáneamente, se emprendió una agresiva política

de privatizaciones en infraestructura, servicios financieros, públicos e industrias, justificada por la necesidad que tenía el Estado de adquirir recursos para sufragar el gasto social, más aún, cuando varias de las empresas vendidas simbolizaban la ineficiencia estatal contra la que se tenía que luchar. Esto se complementó con la promoción de la inversión extranjera (Ley 9 de 1991, decretos 517 de 1995 y 1295 de 1996), la asignación de recursos (Ley 60 de 1993) y la expansión del mercado de capitales (Ley 35 de 1993).[19]

Sobre las interpretaciones del significado de la Constitución de 1991 en este trabajo entenderemos que el país se enrumbó desde finales de la década del ochenta en la demanda por ampliar el régimen político, máxime cuando la situación de violencia y de crisis de legitimidad exigía la búsqueda de soluciones tanto del establecimiento como de las fuerzas sociales y políticas vigentes. Sin desconocer la importancia de los cambios políticos que representó la Constitución, consideramos que no se puede desconocer la existencia del proyecto neoliberal que en materia económica se desplegó desde el gobierno de Gaviria. Igualmente no pretendemos fijar la última palabra sobre el fracaso o no de la Constitución. Lo que nos interesa es resaltar cómo en el periodo mencionado las ideas de la democracia participativa y el desarrollo socioeconómico tuvieron un papel importante en el proyecto de nación que se concretó en la Constitución Política de 1991. Estos conceptos incidieron de una u otra forma en la configuración de la política educativa desde la década del setenta, convirtiéndose en los objetivos más importantes para el Estado.

Así pues, este contexto social, político y económico fue el telón de fondo que coincidió con el diseño y puesta en marcha de una serie de reformas educativas que llevaron a la creación de las Ciencias Sociales Integradas como un área importante para la apropiación y promoción de

[19] ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo. Construcción del Modelo Neoliberal en Colombia 1970-2004: Origen e Itinerario. Análisis desde la Economía Política-Implementación Jurídica. Bogotá: Ediciones Aurora, 2004. Pp. 65-70 y 72-104.

comportamientos democráticos y actitudes favorables hacia el desarrollo económico. En este proceso, las Ciencias Sociales a través de los manuales escolares elaborados por las editoriales privadas, procuraron re-elaborar una visión del pasado nacional que se acoplara a las condiciones históricas referidas. No obstante, surgen algunas preguntas relacionadas con el papel de la educación en Ciencias Sociales en el fortalecimiento y puesta en marcha del proyecto democrático y la legitimación o no del modelo capitalista que se también se reformuló a inicios de la década del noventa. De esta manera, ¿Qué tipo de memoria nacional se pretendía transmitir sobre el proceso de formación de la nación colombiana a través de los textos escolares de Ciencias Sociales en los primeros años de la década del noventa? ¿Cómo se relacionó el proyecto educativo en general y en Ciencias Sociales en particular, con la creación de las bases de un nuevo régimen político expresado en la Constitución Política? ¿Quiénes fueron los encargados de elaborar el relato histórico sobre el origen de la nación dirigido a la población escolar?¿Cómo se articularon las actividades evaluativas incluidas en los textos escolares de Ciencias Sociales en el proyecto de construcción de la memoria nacional?

Para dar respuesta a estos interrogantes procuramos construir esta representación historiográfica sobre el proyecto de creación de una memoria nacional a través del sistema educativo entre 1984-1997. Específicamente, determinamos las principales orientaciones del proyecto educativo general y el de Ciencias Sociales en particular, que sirvió de marco para la elaboración de los manuales escolares de Ciencias Sociales. Igualmente se esbozó un perfil de los autores de los textos escolares articulado a un análisis de las fuentes empleadas en la elaboración de las representaciones de la historia del siglo XIX presentes en los manuales. Acto seguido, describimos y analizamos los principales acontecimientos, procesos históricos que constituyeron las representaciones de la historia de Colombia en el siglo XIX presentes en los manuales escolares para octavo grado. El trabajo se cierra con la

mención de las actividades evaluativas propuestas en los textos escolares como el momento educativo en que se corroboraría el aprendizaje o no de las representaciones históricas.

El periodo de trabajo se estructuró con base en diferentes criterios de acuerdo a las distintas temporalidades de los componentes del problema de investigación. Por un lado, el proyecto educativo que se inició a mediados de la década del setenta presentó hacia 1984 un momento importante de reimpulso con la creación de las áreas integradas como parte de la reforma curricular, la cual continuó desarrollándose hasta mediados de la década del noventa con la Ley General de Educación (1994) y la sanción de los indicadores de logro en 1996. Dentro de este primer marco temporal se encuentran los manuales escolares empleados en el trabajo, elaborados bajo las directrices planteadas por el Ministerio de Educación cuyas fechas de publicación están en el rango 1991-1997. Con base en estos dos elementos se optó por definir el periodo de estudio entre 1984 y 1997. Así pues, esta introducción consta además de una breve relación de los principales trabajos realizados con base en manuales escolares, que fueron retomados para el desarrollo de nuestra investigación. Igualmente se exponen los principales referentes conceptuales a los que se acudió con el fin de afinar la comprensión de la información empírica recabada. Finalmente, procedemos a caracterizar las fuentes documentales empleadas, al tiempo que ofrecemos al lector algunas consideraciones metodológicas aplicadas en el tratamiento de la información.

B. Balance historiográfico.

Aunque en el anteproyecto nos dimos a la tarea de realizar un balance bibliográfico amplio, cubriendo no sólo los trabajos realizados en el país sobre manuales escolares, sino los de otras latitudes, en esta introducción nos limitaremos a señalar los principales aportes retomados para nuestra investigación. En primer lugar, es necesario decir que la investigación propiamente historiográfica sobre manuales escolares es escasa, de allí

la imposibilidad de haber tenido un referente a seguir como modelo para el desarrollo de nuestro trabajo. Esto nos obligó a retomar elementos de diferentes trabajos, para ir juntándolos hasta conseguir una estructura del trabajo a desarrollar. La mayoría de trabajos consultados eran el resultado de pesquisas realizadas por diferentes profesionales, más centradas en los textos como productos en sí mismos.[20]

La escasez de investigaciones historiográficas también se expresó en la casi nula producción de libros completos sobre el tema. Gran parte de los textos reseñados se presentaron bajo la forma de artículos o ponencias elaboradas para eventos académicos en los que se abrió un espacio para exponer avances sobre ese campo de estudio marcado por el rótulo "manuales escolares". En varias ocasiones, las memorias de los eventos se convirtieron en libros colectivos que fueron editados por las entidades convocantes, como fue el caso del proyecto MANES o de las memorias del IV Coloquio de Historia de la Educación. Decimos esto, en la medida en que tal situación indica el estado de "novedad" de este tipo de trabajos no sólo en el país sino en el continente, lo que no se puede confundir con la escasez de trabajos provenientes de diferentes disciplinas.

[20] Sólo por citar algunos casos en los que el análisis se limitaba a los contenidos como un todo independiente de las condiciones de surgimiento podemos mencionar: VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Rafael. "Análisis sobre los textos de Bachillerato de la Historia de Colombia, 1940-1967". En: VARGAS HERNÁNDEZ, O (Comp.): Archivos y Documentos para la Historia de la Educación colombiana. Segundo Coloquio de Historia de la Educación Colombiana. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000. CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando. "Las Cívicas y los textos de Educación para la democracia: Dos modalidades de formación del ciudadanos en Colombia durante el siglo XX." En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001. P. 15. Serie "Proyecto Manes". ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. "La Geografía de Colombia a través de los textos escolares-la década del treinta: Dos estudios de caso." En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001. P. 15. Serie "Proyecto Manes". Pp. 193-194. CARDOZO ERLAM, Néstor. "La Construcción de Nación en los Textos de Lectura en Colombia: 1872-1931." En: Memorias del XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán, 2003. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 163 Kb. Y CARDOZO ERLAM, Néstor. "Los Textos de Lectura como Dispositivos Ideológicos en Colombia: 1872-1930." En: ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge; et. Al. (Comps.) Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación. Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002. Pp. 409-422. RIVERA REYES, Honorio. "Figuración étnica en textos escolares." En: Revista Educación y Cultura. Bogotá: FECODE, Octubre de 1993. No. 31.

Sin entrar a realizar un resumen de cada artículo o ponencia, podemos mencionar algunas de las características generales de estos trabajos "dispersos" u "ocasionales". Estos textos generalmente daban por sentado algunos de los conceptos empleados tales como nación, nacionalismo o manual escolar, dejando al lector deseoso de conocer los referentes teóricos o conceptuales utilizados por cada autor en su trabajo.[21] Como habíamos mencionado atrás, el texto escolar era visto como una unidad que se podía comprender plenamente desde sus contenidos, desconociendo las relaciones que estos tenían con la política educativa y más aún con las circunstancias históricas en que se hallaban insertos. En este sentido, es significativo el texto de Joaquín García Puchol, quien pretendía analizar una gran cantidad de textos escolares de Historia pertenecientes al siglo XIX, sin hacer mención a la normatividad vigente o a los diferentes periodos de la historia de España durante este siglo.[22] Igualmente se desconocía otro tipo aspecto que incidían en los manuales escolares, por ejemplo en sus contenidos, tal es el caso del estado de la disciplina que trataban los textos analizados.[23]

A pesar de estas limitaciones, la construcción del balance bibliográfico nos permitió conocer diferentes núcleos de investigación que han aportado para la realización de este trabajo. El primero de ellos es el del grupo de investigadores de la Universidad Tecnológica de Pereira, liderado por María Victoria Alzate Piedrahita, grupo que ha venido

[21] Esto es palpable por ejemplo en el caso de Rafael Antonio Velásquez quien no se detiene en la categoría "Textos Escolares" o "Ideología Política o un grupo de investigadores que trataron conceptos tan complejos como Identidad o Nación. Ver: VELÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Rafael. "Ideología Política de los Textos Escolares de Historia Patria." En: GUERRERO, Javier (Comp.). Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia. Tunja: UPTC/ Archivo General de la Nación/ Asociación Colombiana de Historiadores, 1995. CAMARGO ZÁRATE, Edgardo; TORRES LÓPEZ, Oscar; NAVARRO, Alfredo y TORRES LÓPEZ, Carlos. "Sentido y Significado de los Contenidos en los Textos Escolares de Ciencias Sociales en la Construcción de Identidad, Ciudad y Nación." En: ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge; et. Al. (Comps.) Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación. Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002. Pp. 461-469.

[22] GARCÍA PUCHOL, Joaquín. Los Textos Escolares de Historia en la Enseñanza Española (1808-1900): Análisis de su estructura y contenido. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993.

[23] VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Rafael. "Análisis sobre los textos de Bachillerato de la Historia de Colombia, 1940-1967"…Op. Cit. ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. "La Geografía de Colombia a través de los textos escolares-la década del treinta: Dos estudios de caso."…Op. Citr.

desarrollando varios trabajos con textos escolares de la segunda mitad del siglo XX con un enfoque poco tratado como es la transposición didáctica. Con base en postulados del estudioso español de los manuales escolares, Agustín Escolano Benito, Alzate en sus estudios individuales, se ha ocupado de estudiar las técnicas consignadas en los libros de iniciación a la lectura así como las concepciones pedagógicas sobre la infancia en relación al influjo de las teorías pedagógicas modernas, durante la segunda mitad del siglo XX.[24]

Con los trabajos de Miguel Ángel Gómez Mendoza, el grupo de la UTP sigue contribuyendo a abrir nuevos campos de estudio con base en manuales escolares. Este autor se dedicó a seguir el tratamiento de un acontecimiento histórico como la Revolución Francesa en los textos de Ciencias Sociales entre 1960 y 1990. La renovación no sólo es tal por el tema tratado sino porque vinculó a su investigación el análisis del corpus icónico sobre la Revolución. La pregunta central de Gómez no era otra que saber cuál era la relación y/o correspondencia entre lo que se consignaba en los textos escolares y lo investigado sobre el tema por la más alta historiografía occidental. Para ello utilizó la metodología del análisis de contenido (latente y explícito) con el fin de reconocer distribuciones temáticas comparándolas con la normativa vigente, el sentido de los relatos (escritos e icónicos) por décadas, entre otros elementos que se pueden obtener con base en esta metodología.[25]

---

[24] ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. "Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación." En: Revista Ciencias Humanas. No. 17. Pereira: UTP. Septiembre de 1998. Pp. 89-98. ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. "Entre la higiene y el alumno: La concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria Colombia (Grados 1º, 2º y 3º) entre 1960 y 1999." En: Revista Ciencias Humanas. No. 34. Pereira: UTP. 2004. Pp. 87-113.

[25] GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. "La Revolución Francesa en los Manuales Escolares Colombianos de Ciencias Sociales e Historia: Estructura Temática y Contexto Educativo." En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia. Pp. 145-167. GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. "Historiografía y Concepción de la Revolución Francesa en los Libros de Texto Escolar Colombianos de Ciencias Sociales e Historia de 1960-1999: Un Ejemplo de Transposición Didáctica". En: Memorias del XII Congreso Nacional de Historia. Popayán, 2003. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 257 Kb. GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. "Las Imágenes de la Revolución Francesa en los Textos Escolares de Ciencias Sociales e Historia de la Educación Secundaria Colombiana (1960-1999). En: ALARCÓN MENESES, Luís;

Los integrantes de este grupo también elaboraron una investigación que fue publicada hace ya diez años en la que expusieron todo el corpus teórico acumulado y del que nos sentimos deudores. La investigación versó sobre las representaciones sociales DE la familia presentes en textos escolares de Ciencias Sociales durante tres décadas, desarrollada bajo la perspectiva de la Psicología Social de Sergei Moscovici. Compuesta de tres volúmenes, en los dos primeros expusieron sus basamentos conceptuales y metodológicos al tiempo que hicieron un breve balance de los estudios realizados sobre la familia en Colombia. En el tercero presentaron los resultados de la investigación, comparando las representaciones implícitas y explícitas de la familia en los textos y los estudios que sobre este tema se realizaron en el país en la segunda mitad del siglo XX, concluyendo el desfase entre el conocimiento especializado y el escolar en la mayor parte del periodo de estudio.[26]

El segundo grupo de investigación que se ha formado en el país en torno a los manuales escolares tiene su sede en la Universidad del Atlántico y se denomina *Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional* encabezado por Luís Alfonso Alarcón Meneses y Alfonso Conde Calderón. Concentrados en el siglo XIX, los trabajos a los que tuvimos acceso se ocupan en general por estudiar las maneras como los manuales escolares, junto con otros dispositivos, contribuyeron a la creación de un imaginario nacional y de los ciudadanos en el Caribe

---

CONDE CALDERÓN, Jorge; et. al. (Comps.) Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación. Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002. Pp. 383-407 GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. "Los Símbolos de la Revolución Francesa en los textos escolares de Ciencias Sociales e Historia de la Educación Secundaria Colombiana (1960-1999)". En: Revista Ciencias Humanas. No. 33. Pereira: UTP. 2004. Pp. 137-160.

[26] ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel y ROMERO LOAIZA, Fernando. Textos Escolares y Representaciones Sociales de la Familia: Definiciones, Dimensiones y Campos de Investigación. Vol. I Pereira: UTP, 1999. PIEDRAHITA, María Victoria, GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel y ROMERO LOAIZA, Fernando. Textos Escolares y Representaciones Sociales de la Familia: Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos. Vol. II Pereira: UTP, 1999. PIEDRAHITA, María Victoria, GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel y ROMERO LOAIZA, Fernando. Textos Escolares y Representaciones Sociales de la Familia: Representaciones Sociales de la Familia en los Textos de Ciencias Sociales de la Educación Básica Primaria. Vol. III. Pereira: UTP, 1999.

colombiano. Dentro de los aportes más interesantes, además del estudio empírico del uso dado a nociones como ciudadanía y nación en el proceso de construcción del Estado Nacional, está el enfoque que relaciona los catecismos republicanos con el marco legislativo y los proyectos políticos en que se hallaban. Además, es preciso resaltar la construcción empírica de los conceptos-artefactos llamados manuales de urbanidad y catecismos republicanos. En el mismo sentido, los trabajos están soportados en abundante documentación "primaria" que le da a las investigaciones un respaldo sólido.[27]

Con base en estas experiencias investigativas configuramos un mapa de estudios sobre manuales escolares en el país, con el fin de comprender mejor el lugar en que podía ubicarse nuestro trabajo. Si bien hemos tomados algunos referentes de los trabajos aludidos, esta investigación se estructuró a partir de la combinación de estudios no sólo nacionales sino principalmente de Argentina y España. A nivel nacional tuvimos una gran influencia de los trabajos del grupo "Educación y Cultura Política" de la UPN, el cual desplegó su actividad en torno a los manuales escolares hace algunos años, produciendo en el decir de Jairo Gutiérrez Ramos el mejor texto sobre el tema en el país. Como todo equipo de investigación fue presentando resultados parciales de sus iniciativas en diferentes

[27] ALARCÓN MENESES, Luís Alfonso. "Ciudadanía y Nación en los textos escolares del siglo XX." En: MARTÍNEZ GARNICA, Armando. (Ed.). Independencia y transición a los estados nacionales en los países andinos: Nuevas perspectivas. Memorias del segundo módulo itinerante de la Cátedra de Historia de Iberoamérica. Cartagena de Indias. Agosto 10-13 de 2004. Bucaramanga: OEI/UIS, 2005.
ALARCÓN MENESES, Luís Alfonso. "El Discurso Político sobre la Nación y la Ciudadanía En los Manuales Escolares Colombianos del Siglo XIX." En: Memorias del XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán, 2003. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 141 Kb. ALARCÓN MENESES, Luís Alfonso. "La Pedagogía Territorial y Ciudadana en las Escuelas Republicanas del Caribe Colombiano Decimonónico." En: Memorias del XIII Congreso Colombiano de Historia. Bucaramanga, 2006. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 247 Kb. ALARCÓN MENESES, Luís Alfonso. "Construir la República y redefinir el Pueblo: El discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX." En: Revista Historia Caribe. Barranquilla: Universidad del Atlántico, No. 7. 2002. Pp. 103-111. Disponible en la red vía: http://apolo.uniatlantico.edu.co:8091/uniatlantico/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_644.pdf Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 2.15 Mb.

eventos, que se condensarían en el texto *La Identidad Nacional en los Textos Escolares de Ciencias Sociales: Colombia 1900-1950*.[28]

Inscrito en la llamada nueva historia cultural, el texto de Martha Herrera y compañía se ocupaba de rastrear los imaginarios de nación que pretendían circular a través de los textos escolares con el fin de crear una cultura política hegemónica durante la primera mitad del siglo XX. Las fuentes empleadas para adelantar esta investigación fueron amplias, alcanzando cerca de 70 textos escolares, legislación educativa y memorias de Ministros de Educación. La información obtenida de estos documentos fue organizada de acuerdo a un esquema preliminar que contenía los principales componentes del objeto de estudio, a saber: Componentes pedagógicos, Patria y Nación, Orden Social y Política.

El trabajo se estructuró en tres capítulos: En el primero, se expusieron los referentes teóricos empleados en la investigación tales como nación, identidad nacional y manual escolar. En el segundo capítulo, se trabajaron las estrategias y políticas educativas generadas desde el Estado así como la elaboración de un perfil de los autores de los textos en el periodo de estudio y los objetivos que se perseguían en cada asignatura en cuanto a la formación de la ciudadanía. En el último, los autores describieron las principales características de los imaginarios promovidos en los textos, centrados en el nacionalismo esencialista al tiempo que se difundía una imagen de la sociedad jerarquizada y discriminatoria, preocupada por formar ciudadanos con virtudes propias del cristianismo.[29]

---

[28] Dentro de los textos parciales a los que tuvimos acceso se encuentran: HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. "Perspectivas Pedagógicas de los Textos escolares de Ciencias Sociales en la Primera Mitad del Siglo XX." En: Revista Pedagogía y Saberes. Bogotá: UPN, 2002. N. 17 Pp. 5-16. PINILLA DÍAZ, Alexis. "El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX." En: Revista Colombiana de la Educación. Bogotá: UPN. Noviembre de 2003. No. 45. Pp. 90-117 y HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. "La Construcción De La Nación Colombiana En Los Textos Escolares De Ciencias Sociales De La Primera Mitad Del Siglo XX." En: Memorias del XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán, 2003. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 145 Kb.

[29] HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. La Identidad Nacional en los Textos Escolares de Ciencias Sociales: Colombia 1900-1950. Bogotá: UPN, 2003

A manera de comentarios críticos sobre esta obra, creemos que los autores quedaron en deuda con la reflexión sobre el concepto de imaginario que emplearon frecuentemente en el texto. Por otro lado, el periodo de trabajo no fue justificado con base en ningún criterio, produciendo unas conclusiones ahistóricas, pues se presentó un "imaginario" homogéneo para toda la primera mitad del siglo XX. Ello se conecta con la poca o casi nula consideración a las condiciones políticas y sociales que habrían permitido la emergencia de estas representaciones de la nación. Finalmente, el análisis de los textos escolares se centró más en los de instrucción cívica, dejando de lado las especificidades de manuales como los de Historia o Geografía. No obstante estas observaciones, el texto del grupo de la UPN nos dejó valiosas enseñanzas, especialmente la necesidad de realizar una reflexión sobre los conceptos a emplear en el trabajo[30] y la pertinencia de ubicar los textos escolares en el marco educativo al que pertenecen destacando su dimensión pedagógica.

Otro texto que influyó profundamente en el diseño de esta investigación es el que coordinó el historiador argentino Luís Alberto Romero, titulado *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Esta obra inicialmente pensada como un análisis historiográfico comparativo entre Chile y Argentina, con el fin de revisar las imágenes que cada país tenía del otro, se ocupó finalmente por auscultar las representaciones más comunes que sobre la Argentina se difundían a través de los textos de Historia, Geografía y Civismo en la segunda mitad del siglo XX. El periodo estaba determinado por el desarrollo y evolución de las disciplinas sociales y su relación con el conocimiento escolar así como por las

[30] Otros de los trabajos que nos plantearon como necesario el ejercicio de reflexión teórica fueron los siguientes: GVIRTZ, Silvina, VALERANI, Alejandra y CORNEJO, Jorge. "Razas, Racismo y la Politización de los Contenidos en la historia de la Escuela Argentina (1859-1990). En: GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (Directores). Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005 y ARTIEDA, Laura Teresa. "El "otro más otro" o los indígenas americanos en los textos escolares: Una propuesta de análisis." En: GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (Directores). Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005.

transformaciones políticas y educativas que vivió el país en las dos últimas décadas del siglo XX. La tesis central de este texto colectivo era la de identificar las fuentes de las que provenía esa imagen de la Argentina como una nación grande, afectada durante su historia por fuerzas oscuras que impedían el despliegue de todas sus capacidades.

Para ello, Romero organizó el trabajo en cinco capítulos en los que daba cuenta disciplina por disciplina de los contenidos de la representación sobre su país. En el primero, hace una breve introducción a los conceptos que guían la investigación, asumiendo como propias algunas de la tesis de Shcheler sobre el sentido común. Los textos de Historia fueron estudiados en el segundo capítulo con el fin de reconocer cómo el relato sobre la historia nacional se hallaba ligado a la producción científica sobre la misma, aunque más allá de la nueva historia más social y económica todavía a inicios de los noventa pervivía la centralidad del Estado en el relato histórico Por su parte, los textos de Geografía afirmaban una imagen del territorio nacional como escenario exclusivo de la acción del Estado, al tiempo que hacía valoraciones "racistas" de la población exacerbando los contenidos sobre los límites y fronteras, de acuerdo a las interpretaciones especializadas en boga en cada sub-periodo. El cuarto capítulo estaba dedicado a los textos de Civismo, los cuales vinieron a complementar la idea de nación de las otras dos asignaturas a partir de preceptos jurídicos. El último capítulo trató sobre las rupturas y continuidades de los discursos de cada área en las dos últimas décadas, señalando cómo los cambios políticos y educativos incidieron en alguna medida en la idea de nación de los textos escolares[31].

A manera de observaciones críticas podemos decir que el texto no equilibró el trabajo de análisis empírico (los manuales consultados pasaron las cinco decenas en un periodo de treinta años) con la reflexión conceptual, siendo esta última muy pobre en conceptos como nación o identidad. Otra debilidad del texto consiste en el descuido del marco

[31] ROMERO, Luís Alberto (Coord.) La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

educativo en el que se movían los textos escolares estudiados, dejando de lado los condicionantes propios de las políticas educativas. A pesar de estos aspectos, esta obra fue gran utilidad para dimensionar nuestro trabajo, iluminándonos sobre la relación que existe entre las disciplinas sociales y el conocimiento que circula en los manuales escolares, al tiempo que llamó la atención sobre los cambios y continuidades que se presentaron en las dos últimas décadas del siglo XX y su relación con la llegada de la Democracia y la nueva ley de educación. Por último, retomamos a nivel metodológico el seguimiento que se hacía al relato histórico como particularidad de los textos de historia, pues era en esta trama que el pasado de la nación cumplía un papel importante en la elaboración de la imagen de la nación.

Del mismo país, pero sin centrarse en los textos escolares de Ciencias Sociales reconocemos la deuda en este trabajo con la obra de Rubén Cucuzza, especialmente su texto *Yo Argentino*. Desde una perspectiva que se preocupa por las prácticas de lectura y escritura como fenómenos histórico-sociales, este autor argentino nos enseñó la necesidad de reflexionar seriamente sobre los problemas teóricos que subyacen en cualquier investigación. En este caso, la primera parte del trabajo exploró el problema de la nación en dos vías, por un lado, la revisión exhaustiva de bibliografía europea (Anderson, Hobsabawm, Gellner y Ranger) más destacada y por el otro, realizó una reconstrucción de la idea de nación en la historia argentina entre los siglos XIX y XX. De esta forma puso a dialogar las referencias teóricas sobre la nación como comunidad imaginada que se reproduce a partir de la invención de tradiciones y los significados que en diferentes momentos históricos le fueron dados por grupos de poder a la nación argentina.

La reflexión teórica fue complementada con algunas alusiones sobre el texto escolar como espacio de memoria y la relevancia de los manuales como lugares en que se jugaban visiones que de la historia circulan por una sociedad. El desarrollo del trabajo consistió en la revisión de las

características de las naciones que se han imaginado en la historia argentina en los libros de lectura a finales del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX. Para este autor, la nación se inventó a partir de ciertos tópicos entre los que destacaba: la idea de patria; las fechas fundacionales; los símbolos nacionales; el panteón de los héroes; la imagen de los otros que incluye los inmigrantes, indios y mestizos.[32] Estos referentes se encontraron en los libros de iniciación a la lectura, textos que no tenían como misión explícita la creación del relato oficial sobre el pasado de la nación. De este texto la principal enseñanza obtenida fue la del enfoque con que se analizó la nación, particularmente la relación entre la invención de la nación, la importancia del sistema educativo y la realización de rituales que conducirían a la creación de una memoria nacional mediante los textos escolares.

Para cerrar este balance es necesario reconocer las deudas con un texto colectivo que influyó terminantemente en el diseño de nuestra propuesta, no sólo por los planteamientos generales sino como obra que nos llevó a explorar opciones teóricas que soportan este trabajo. El texto al que nos referimos se llama *La Gestión de la Memoria: La historia de España al servicio del poder*, coordinado por Juan Sisínio Pérez y recoge cuatro ensayos que se dedican a analizar cómo diferentes discursos históricos fueron tomando forma de acuerdo a los intereses para justificar visiones particulares de la nación por parte tanto de los nacionalismo periféricos como del castellano. Sí bien el texto es colectivo, se inspira en dos conceptos que recorren cada uno de los cuatro ensayos. Por un lado, está el de la gestión de la memoria que alude a la invención de relatos históricos sobre un "nosotros" que se despliega tanto en el patrimonio como en la educación, especialmente en la asignatura de historia, espacios que se encargan de crear una tradición cultural desde y para el poder establecido. La otra categoría es la historiografía nacionalista, y hace referencia al relato que se crea sobre la nación a partir de la

[32] CUCUZZA, Héctor Rubén. Yo Argentino: La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Argentina: Universidad Nacional de Luján/Miño Dávila, 2007

definición de un sujeto nacional que da cuenta de una esencia intemporal de aquello que se denomina como nación.

Con base en estas categorías, el texto se puede dividir en dos grandes secciones: La primera que se ocupa del surgimiento del relato nacionalista de la historia hacía el siglo XIX. En su texto, Eduardo Manzano Moreno se da a la tarea de describir algunas de las características de la historia nacionalista, entre las que destacaba la relación que se establece entre contemporáneos, antecesores y sucesores; la selección, narración e interpretación en clave nacionalista, es decir, la nación-pueblo como sujeto central del relato; la esperanza de la historia como maestra de la vida y la estimulación de emociones colectivas en un relato que no conoce vacíos temporales. Desde luego, elementos como el territorio, la lengua y las instituciones intemporales constituyen la materia prima de la historia nacionalista. Por su parte, Juan Sisínio Pérez complementaba el estudio de Manzano acudiendo al mismo siglo XIX para determinar cómo la historiografía de este siglo fue tomando los rasgos señalados, especialmente en el caso del nacionalismo español centralista. Además de haber identificado el carácter teleológico del relato, el autor señaló cómo se combinaron aspectos del nacionalismo contractualista liberal y elementos del nacionalismo cultural esencial. Con ello se habría configurado una memoria nacional a través de rituales y conmemoraciones, en la que se reiteraban tópicos como el de la continuidad territorial.[33]

La segunda parte del texto está dedicada a estudiar la permanencia de la visión nacionalista de la historia de España a partir de la década del setenta del siglo XX. A través de la revisión de los textos escolares producidos luego de la muerte de Franco, Ramón López Facal identificó que en los manuales se mantenía una imagen de España como una

[33] MANZANO MORENO, Eduardo. "La Construcción histórica del pasado nacional" y PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio. "La Creación de la historia de España." En: PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio, et.al. La Gestión de la Memoria: La Historia de España al Servicio del Poder. Barcelona: Crítica, 2000.

nación unida territorialmente, cohesionada por la religión católica y el castellano, referencias que a pesar de cambios políticos y educativos se mantuvieron de manera soterrada. La constatación que en las últimas décadas del siglo XX la visión organicista de la nación española todavía tenía presencia en la historia escolar fue reafirmada por Aurora Riviere Gómez, quien se dedicó al estudio de las visiones del pasado de los nacionalismos periféricos. Las Comunidades Autónomas, según esta autora, no crearon un relato alternativo de su propia historia sino por el contrario, acudieron a los recursos y figuras propios de la historiografía nacionalista para narrar su pasado. Dentro de las características más relevantes están: El envejecimiento del presente mediante la búsqueda de orígenes antiquísimos, la visión victimista de todo el relato histórico destacando las agresiones de las que han sido objeto, las resistencias opuestas al oprobio y el resurgimiento de una nación única e irrepetible. Este victimismo se expresa particularmente en el territorio (añoranza de tierras perdidas, desmembramientos o separaciones injustas), de allí la importancia de las fronteras como zonas donde se produce tanto la agresión como la resistencia.[34]

Estos trabajos, bien soportados empíricamente con fuentes legales, textos escolares y un vasto conocimiento de la historiografía española, fueron de gran trascendencia para nuestro trabajo. En primer lugar, fue con base en estos ensayos que optamos por pensar aquello de la memoria como producto de la relación entre la historia y el poder, en este caso, el del Estado, interesado en gestionar o crear un relato del pasado para soportar un proyecto político. En segundo lugar, este texto nos mostró el camino de textos como el de Anderson o Todorov para reflexionar sobre temas como la nación y la memoria. Por último, el concepto de historiografía nacionalista lo retomamos tácitamente en este trabajo, aunque no nos atrevemos a emplearlo abiertamente por cuanto

[34] LÓPEZ FACAL, Ramón. "La Nación Ocultada." y RIVIERE GÓMEZ, Aurora. "Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: Una aproximación a las síntesis históricas de las comunidades autónomas (1975-1995)"En: PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio, et.al. La Gestión de la Memoria: La Historia de España al Servicio del Poder. Barcelona: Crítica, 2000.

consideramos necesario una revisión más exhaustiva de documentos que den cuenta de la pervivencia de tal tipo de relato.

Para cerrar este apartado, es preciso señalar que este trabajo no abre una línea de investigación al interior de la Escuela de Historia, toda vez que nos han precedido ya varios trabajos de grado que se relacionan directa e indirectamente y de los cuales no vamos a ejercer la crítica historiográfica aquí. Las dos primeras investigaciones realizadas en la UIS, sobre o con base en manuales escolares fueron los de Jenny Beatriz Quijano y Alejandra Barón Vera. Quijano estudió en el periodo de la Regeneración las nociones que guiaron la educación, particularmente en las Escuelas Normales, que enfatizaron en la formación patriótica y moral de las nuevas generaciones de maestros que debían aplicar tales directrices a las nuevas generaciones. Por su parte, Barón enfocó su trabajo al estudio de los conceptos de héroe y patria en el principal manual de historia de Colombia escrito en el siglo XX, nos referimos al texto de Henao y Arrubla.[35]

Estas dos tesis presentaron algunas falencias en materia conceptual, especialmente en lo relacionado con el problema de la nación en el caso de Quijano, mientras que Barón por centrarse en la figura de Bolívar descuido la fuerza de la narración completa que propusieron los autores del manual. Tras estos primeros pasos, en la Escuela de Historia aparecieron tres nuevas investigaciones con base en manuales: La primera de ellas, con base en el enfoque de la lógica de las mediaciones

[35] BARÓN VERA, Alejandra. La Patria y el Héroe en la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: Una obra laureada en la conmemoración del Centenario de la Independencia 1910. Tesis para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS, 2006. Disponible en la red vía: Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 1.59 Mb. Como resultado de este trabajo, la autora de la tesis junto a su directora publicaron un artículo que sintetiza el trabajo de pregrado. Cfr. OJEDA, Ana Cecilia y BARÓN VERA, Alejandra. "La Conmemoración Del Héroe en el Compendio de la Historia de Colombia D Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910)" En: Revista Historia Caribe. Barranquilla: Universidad del Atlántico. No.10. 2005. Pp.79-95. Disponible en la red vía: http://apolo.uniatlantico.edu.co:8091/uniatlantico/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_595.pdf. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 64 Kb. QUIJANO MARTÍNEZ, Jenny Beatriz. Valores Nacionales, Textos Escolares e Instrucción Pública en las Escuelas Normales de Santander: 1886-1899. Tesis para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS, 2006. Disponible en la red vía: Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 2.18 Mb.

del profesor Martínez Garnica, procuró satisfactoriamente dar cuenta de la escritura de los principales textos de historia de la segunda mitad del siglo XIX. No obstante el intenso seguimiento a las representaciones históricas de los manuales, el estudio dejó de lado las condiciones históricas en que se dieron, preocupándose por las operaciones internas de construcción de los relatos. Los otros dos trabajos se ocuparon de la labor de los Hermanos de la Salle como autores de textos de Historia y Geografía, especialmente del Hermano Justo Ramón, con el fin de determinar la noción de patria presente en el texto de historia publicado en 1948 y el andamiaje conceptual en el caso del texto de Geografía. Estos últimos textos sí bien exploraron la primera mitad del siglo XX más allá del texto de Henao y Arrubla, no ahondaron en el momento político y social particular en que emergieron los textos, toda vez que planteaban que el proyecto Regenerador se mantenía vigente y sin modificaciones a mediados de la década del cuarenta, además de las limitaciones que tiene el análisis de un solo texto escolar.[36]

C. Referencias Conceptuales.

Afortunada o desafortunadamente no contamos con un modelo teórico a seguir para estudiar los manuales escolares. Como se pudo apreciar en el balance bibliográfico, de las obras estudiadas sólo se extrajeron enseñanzas parciales que fueron incorporadas en el diseño y ejecución de nuestro trabajo. De esta manera, en este apartado más que seguir una propuesta teórica de alguna escuela de pensamiento o autor en particular,

[36] ROCHA DALLOS, Silvia Juliana. "La escritura de los manuales escolares de Historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX." Trabajo de grado para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS. 2008. Disponible en la red vía: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2008/126023.PDF Tipo: Adobe Acrobat PDF. Tamaño: 1.81 Mb. RIVAS ORTIZ, Laura Victoria. El Proyecto de Patria de los Hermanos de las Escuela Cristianas en Colombia: 1920-1948. Trabajo de grado para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS. 2009. Disponible en la red vía: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2009/129549.PDF Tipo: Adobe Acrobat PDF. Tamaño: 1.10 Mb. AGUIRRE RUEDA, Jorge Alejandro. Lecciones De Geografía: Encuentro y Similitudes de dos propuestas: El Estado Colombiano y Los Hermanos de las Escuelas Cristianas 1921-1949. . Trabajo de grado para optar al título de Historiador. Bucaramanga: UIS. 2009. Disponible en la red vía: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2009/129529.PDF Tipo: Adobe Acrobat PDF. Tamaño: 1.03 Mb.

decidimos realizar pequeñas exploraciones teóricas sobre los principales conceptos que estructuran la investigación. Las categorías trabajadas corresponden al título de nuestro trabajo y son: Nación, Memoria, Representación y Manual Escolar. El ejercicio realizado consistió en el acercamiento a algunas obras que tratan estos conceptos y que nos permitieron comprender mejor la información empírica que reposaba tanto en la documentación oficial como en las páginas de los textos escolares.

1. La Nación.

Algunos autores provenientes de los estudios sobre la comunicación han dado cuenta de la dificultad para pensar la nación en tiempos de globalización. En líneas generales, hablan de la reubicación de la nación y de la reestructuración del Estado debido a los múltiples flujos que han dinamitado el orden imperantes hasta hace algunas décadas.[37] Parte de esa alteración consiste en la crítica a los elementos "objetivos e inmutables" que tradicionalmente se han asociado a la nación, tales como la lengua, territorio, pasado compartido, entre otros. Ahora bien, pensar la nación hoy implica no sólo tener conciencia de cuál es el momento en que nos ubicamos sino también acometer la difícil tarea de buscar una noción lo suficientemente amplia para articularla a nuestro problema de investigación.

[37] A sabiendas que la bibliografía sobre la "crisis" o no del Estado Nación y la aparición de la globalización involucra grandes nombres del pensamiento como Habermas, Giddens, Negri y un sinnúmero de autores más, la referencia que tomamos corresponde a unos ensayos sobre la nación recogidos en los cuadernos de nación. Cfr. BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. GARCÍA CANCLINI, Néstor. "Pensar en medio de la tormenta". En: BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. BARBERO-MARTÍN, Jesús. "Colombia: Ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional." En: BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. MONSIVAIS, Carlos. "De la sociedad tradicional a la sociedad postradicional". En: BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. Una versión que enfatiza en la condición posmexicana desde el análisis de la mirada hacia el indio, lo encontramos en BARTRA, Roger. "Crisis cultural e identidad en la condición posmexicana." En: Ibíd. ORTIZ, Renato. "Brasil: Sociedad, Cultura y Nación. La mediación de las industrias culturales en la percepción cotidiana de la identidad nacional." En: Ibíd. Pp. 55-73. RINCÓN, Omar (Coord.) Cuadernos de Nación-Relatos y Memorias Leves de Nación. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. P. 9. Especialmente el artículo del mismo autor "Colombia: Marca No Registrada". En: Ibíd.

Siguiendo a Ingrid Johanna Bolívar, del problema de la nación se pueden estudiar dos momentos. El primero hace referencia a las condiciones estructurales de su surgimiento, mientras que el segundo, alude los mecanismos creados para su reproducción y afianzamiento, acercándose a la construcción simbólica de la nación.[38] Dentro del primer campo se destacan los trabajos de Ernest Gellner y Eric Hobsbawm, quienes se ocuparon por reflexionar sobre las condiciones propias de la sociedad industrial que permitieron la convergencia entre cultura, voluntad y política para la emergencia de las naciones. Por su parte, el historiador británico aportó una reconstrucción histórica sobre las transformaciones que ha tenido el concepto de nación en Europa Occidental, partiendo de la estrecha relación con el Estado territorial. Uno de los grandes aportes de estos autores es que reivindican el carácter de invención o creación sociohistórica de la nación, sometiendo a crítica la visión nacionalista que presupone la existencia intemporal de la misma.[39]

Por lo tanto, la nación es más el resultado del nacionalismo, basado en la preocupación de hacer coincidir una organización política con un grupo humano homogéneo. Este enfoque permite estudiar el proceso histórico de conformación de la Nación y del Estado. Ahora bien, ocupándose de la reproducción y mantenimiento de la nación, Benedict Anderson ofrece una visión antropológica que no desconoce las condiciones de surgimiento pero abre la posibilidad de reflexionar sobre la adscripción nacional. Para este autor, la nación es una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Esta definición de la nación la consideramos operativa y útil para nuestro trabajo, en la medida en que sí bien corresponde a un estudio del origen de la misma, es posible con base en ella, pensar que tal comunidad no se crea de una vez y para siempre sino que implica una reactualización permanente.

---

[38] BOLÍVAR, Ingrid Johanna. "La Construcción de la Nación y la Transformación de lo Político." En: BOLÍVAR, Ingrid, FERRO MEDINA, Germán y DÁVILA LADRÓN DE GUERVARA, Andrés (Coords.). Cuadernos de Nación: Nación y Sociedad Contemporánea. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001

[39] HOBSBAWM, Eric. Naciones y Nacionalismo desde 1780. Barcelona: Crítica, 1997 y GELLNER, Ernest. Naciones y Nacionalismo. Madrid: Alianza, 1988.

La nación es imaginada porque los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. Además, todas las comunidades mayores que las aldeas primordiales de contacto directo son imaginadas, no en el sentido de falsedad sino de creación. La nación se imagina limitada porque tiene fronteras finitas aunque elásticas más allá de las cuales se encuentran otras naciones, así, ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad. La nación se imagina soberana porque el concepto nació en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenado, cuya garantía sería el Estado soberano**.** Por último, la nación se imagina como una comunidad porque independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal.[40]

Para Anderson, la construcción de la nación no sólo requiere una alta división del trabajo, el monopolio para el ejercicio de la violencia u otros factores estructurales, sino que también pasa por la creación constante de la comunidad imaginada. Tal labor implicaría la creación de un tiempo homogéneo y compartido a través del calendario, que supone compartir diferentes elementos que antes aparecían dispersos y que ahora harían parte de una misma unidad. En otros términos, para hablar de nación es imperativo crear el ambiente de convivencia entre desconocidos agrupándolos bajo ciertas características compartidas. De allí el papel desempeñado por los impresos como el periódico o las novelas, puesto que a través de sus páginas la horizontalidad, la comunidad y la simultaneidad se van configurando cotidianamente con base en referentes

[40] ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE, 1993. Pp. 20-25.

como la lengua, el territorio o el pasado común, pasando a ser *nuestro* idioma, *nuestro* suelo y *nuestra* historia.[41]

La creación de la comunidad dependía en gran medida de la puesta en marcha de tres mecanismos, a saber: El censo, el mapa y el museo. Cada uno de estos elementos contribuía a la configuración del nosotros. Así, el censo definía las identidades de manera ordenas y estructurada demarcando el sitio de cada uno, mientras que el mapa permitía visualizar los puntos de una geografía propia en comparación a otros espacios considerados diferentes. El museo aludía directamente a la construcción de ese pasado común que tanto se arguye al hablar de la nación, pero no bajo la idea de la historia como algo lejano sino como herencia que amerita ser mantenida y sancionada socialmente a través de los monumentos y los relatos históricos escolares. La relevancia de cada uno de estos dispositivos generalmente manejados desde el Estado, radica en que organizan las personas, los lugares y el tiempo con el fin de generar legitimaciones del orden imperante.[42]

La concepción de Anderson sobre el origen de la nación es llevada más allá por el autor español Tomás Pérez Vejo, al afirmar que la nación es ante todo un asunto simbólico con una gran eficacia social. La nación sería una representación que se inventa a partir de tradiciones "propias y genuinas" en el mundo de lo cultural con funciones políticas de legitimación de un estado existente o de reclamo para que exista uno. La nación para Vejo es una forma de identidad colectiva que se funda un relato que mezcla elementos históricos y geográficos, cuyo arraigo depende de la coerción ideológica que ejercen el Estado mediante la sanción de una cultura oficial o los grupos nacionalistas y su contracultura.[43] En el proceso de construcción de la comunidad imaginada nacional, cobra gran importancia el control de la educación por parte del

[41] Ibíd. Pp. 47-61.
[42] Ibíd. Pp. 229-257.
[43] PÉREZ VEJO, Tomás. Nación, Identidad Nacional y otros Mitos Nacionalistas. España: Ed. Nóbel, 1999. Pp. 7-10.

Estado, ya que es un escenario predilecto para ejercer la "coerción ideológica" y la creación de consensos. La centralidad de la educación llevó a Gellner a considerar que su control por parte del Estado era incluso más importante que el mismo monopolio de la violencia.

La particularidad de nuestro problema de estudio nos lleva a plantear que el concepto de nación como una comunidad imaginada reposa sustancialmente en la relación que se teja con el pasado común. La relación con la invención del pasado y de paso con la construcción de la memoria fue puesta de presente por el mismo Renan, quien hablaba en su famoso texto *Qué es la Nación,* de un recuerdo forzado y un olvido consentido de eventos dolorosos, como fundamento del lazo nacional. En palabras de Anderson, la invención de la nación requiere de una "lectura genealógica del nacionalismo", entendiendo por ella, la expresión de una tradición histórica de continuidad. Esta continuidad estaría íntimamente ligada con la trayectoria histórica del Estado y principalmente con la de los hombres que dieron la vida por la construcción.[44] Para Anderson, el olvido consentido es el que funda la necesidad de la narración de la continuidad aparente que por haber sido olvidada, requiere su permanente recuerdo. La narración de la nación no puede ubicar inicios claros y tampoco finales naturales.

> *"[….] como a las personas modernas, así ocurre a las naciones. La conciencia de estar formando parte de un tiempo secular, serial con todo lo que esto implica de continuidad, y sin embargo de "olvidar" la experiencia de esa continuidad…da lugar a la necesidad de una narración de "identidad" […] y sin embargo, entre las narraciones de una persona y de una nación hay una básica diferencia de empleo. En la historia secular de la "persona" hay un principio y un fin […] En cambio, las naciones no tienen nacimientos claramente identificables y sus muertes, sí ocurren, nunca son naturales. Y como no hay un autor, la biografía de la nación no se puede escribir evangélicamente "a lo largo del tiempo", pasando por una larga cadena procreadora de engendramientos. La única alternativa es "remitirla al tiempo" […] por doquiera que la lámpara de la arqueología lanza su caprichoso rayo. Sin*

[44] HOBSBAWM, Eric...Op. Cit. Pp. 81-87 y ANDERSON, Benedict. Op. Cit. Pp. 267-276.

embargo, esta manera queda marcada por muertes que, en una curiosa inversión de la genealogía convencional, parten de un origen actual."[45]

Para Pérez Vejo el nacionalismo oficial echa mano de la historia nacional, en donde el pasado de la nación se confunde con el del Estado, mientras que los otros nacionalismos acuden a otras herramientas como la etnografía. La historia nacional busca legitimar al Estado como el garante de la nación. Para este autor, la historia nacional ha servido de soporte para otros mecanismos creadores de la nación como la literatura y el arte, además el relato histórico recoge elementos religiosos para narrar la biografía de la nación. La relevancia de la historia para crear la nación supone una idea de perennidad ahistórica que tiende a prolongar el origen de la nación en la noche de los tiempos, lo que lleva a la consideración como entidades naturales. Las historias nacionales tienden a incluir como propias épocas muy anteriores al nacimiento de la nación, lo que afirmaría su carácter objetivo al margen de la voluntad individual. La nación se basaría en una concepción orgánica que se mueve en el tiempo pero que responde a una mismidad, ello abocaría a la personalización de la nación en la que se funden la naturaleza y la historia. El estado sería el resultado de la cultura, mientras que la nación es producto casi de la naturaleza, más aún, la adscripción a la nación se resuelva con la metáfora familiar de patria, dejando de lado las divisiones internas y tornándose como la forma prioritaria de identidad colectiva.

De esta manera, todos los elementos "esenciales" de la nación que generan cohesión tales como la pertenencia al grupo étnico o el lenguaje, terminan ocupando un lugar en la historia nacional, conformando los recuerdos comunes. Aquí surge la idea de la nación como una comunidad de destino que se aprende y memoriza, fundamento de los proyectos de futuro. Al respecto, Pérez Vejo anota que la dimensión ideológica está presente en los procesos de selección de los recuerdos comunes, en los que se que oculta, resalta y rechaza. En el caso de la historia nacional sólo se extraen los hechos que justifican la existencia de la nación actual

[45]ANDERSON, Benedict. Op. Cit. P. 285.

(del Estado), los “otros” serán sistemáticamente ocultados o minimizados. La historia no científica sirve como unión de los vivos y los muertos, como elemento de cohesión en un pasado común, mediante una implicación afectiva con el pasado cargado de dramatismo y de lucha.[46]

Con base en lo expuesto, podemos decir que en este trabajo entenderemos el concepto de nación a partir del enfoque de Benedict Anderson, como una comunidad imaginada limitada y soberana, que en su construcción acude a la reelaboración del pasado como soporte fundamental. La elaboración del pasado de la nación se realizaría a través del sistema educativo, escenario en el que se pone en marcha una visión oficial de la historia para ser aprendida por todos los ciudadanos en formación. En otras palabras, consideramos que la invención de la nación pasa por la configuración de los recuerdos y olvidos colectivos que deberían ser compartidos por sus ciudadanos. Desde luego no desconocemos las condiciones estructurales que permiten la emergencia de la nación ni mucho menos las particularidades del caso colombiano, que no reseñamos en este texto. A pesar de ello, creemos que esta definición nos se adecua al problema de estudio, ya que facilita una interpretación más amplia de acontecimientos concretos como las reformas curriculares y la creación de una nueva carta constitucional. Estos nos permite pensar que sí en la “gestión” de la memoria se halla el núcleo de la creación de la nación, ¿qué podemos entender por memoria? Precisamente esta es la segunda categoría a las que nos referiremos.

2. La Memoria.

Decir que la nación se puede definir como una comunidad que imagina un pasado compartido, significa afirmar que es necesario construir una memoria compartida que soporta la identidad nacional. Pero ¿Qué se puede entender por memoria? Antes de acometer una definición, es preciso decir que para entender esta categoría es crucial tener en cuenta que hay unos aspectos biológicos de tipo cerebral que actúan en la

[46] PÉREZ VEJO, Tomás….Op. Cit. Pp. 113-127.

puesta en marcha de la memoria. No obstante, tal ejercicio sólo se puede dar en el marco de unas relaciones culturales, en la medida en que hablar de memoria implica pensar en valores, símbolos y significaciones en relación a otros sujetos que ya fueron y que se pretenden evocar desde el presente.

Partiendo de este doble marco, podemos decir que la memoria es la capacidad que tienen los seres humanos para recordar y olvidar voluntaria e involuntariamente, lo que implica que la memoria también se puede entender como una forma de relacionarse con el pasado individual y colectivo, cuyo logro no es asunto del azar o la naturaleza sino que entraña acciones, proyectos y condiciones que la hacen posible. Como es imposible recordarlo todo, al estilo de Funes el memorioso, el personaje de Borges, cuando hablamos de memoria inherentemente pensamos en una selección, acción que sostiene esa inseparable relación entre lo que se recuerda y lo que se olvida. “Como la memoria es una selección, ha sido preciso escoger entre todas las informaciones recibidas, en nombre de ciertos criterios, hayan sido o no conscientes, servirán también, con toda probabilidad, para orientar la utilización que haremos del pasado.”[47]

El ejercicio de la memoria no se puede dar fuera del espacio y del tiempo. En este sentido, el espacio se convierte en una condición ineludible para ese tipo de aproximación al pasado, puesto que cualquier recuerdo/olvido alude a un lugar en el que se dio el hecho o en otros casos, la relación geográfica de acontecimientos permite la reconstrucción del recuerdo. Como acercamiento a lo sido, la memoria implica también una relación con el tiempo que ya fue, a partir de la triple consideración del tiempo vivido por el sujeto (privado), el pasado histórico compartido (el tiempo público) que involucra diferentes colectividades según la multiplicidad de adscripciones identitarias del sujeto. Para la organización de la experiencia, las sociedades han creado el calendario, herramienta que sirve para atribuirle valor al tiempo pasado o futuro haciendo posible la

[47] CANDAU, Joël. Antropología de la Memoria. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 2002. P. 17.

conmemoración. Además de estas condiciones de la memoria, es pertinente anotar la necesidad del ser humano por crear registros y lugares de memoria, con el fin de preservar lo considerado importante para la cohesión de los grupos debido a la limitada capacidad del cerebro para almacenar información.[48]

Sí la memoria es una forma de acercarse al pasado que implica la dialéctica entre actos de recuerdo y olvido a través de operaciones de selección, ¿qué relación puede tener con esa otra forma de llegar al pasado que es la historia? Algunos autores como Pierre Nora han sostenido que entre las dos no puede existir sino una relación de exclusión, toda vez que la memoria es caracterizada como una forma de llegar al pasado que está determinada por la emoción, el sentimiento y la afectividad que sólo busca instalar el pasado en el presente sin consideraciones explicativas sobre lo que sucedió. Por el contrario, la historia sería aquella ciencia que elabora visiones ponderadas y racionales de lo acaecido guardando pretensiones de verdad respecto a ese terreno que es el pasado.[49] Vista así, nuestro campo de interés perdería todo sentido, puesto que no se podría pensar en una memoria generada o resultado de una visión de la historia, ya que la historia es el reemplazo o sustituto del acercamiento que supone la memoria.

[48] Ibíd. Pp. 38-49.

[49] "[…] La primera (la memoria) es la vida, vehiculizada por grupos de gente viva, en permanente evolución, múltiple y multiplicada, "abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible de largas latencias y de súbitas revitalizaciones". Afectiva y mágica, arraigada en lo concreto, el gesto, la imagen y el objeto, la memoria "solamente se acomoda a los detalles que la reaseguran; se nutre de recuerdos vagos, que se interpenetran, globales y fluctuantes, particulares o simbólicos, sensibles a todas las transferencias, pantallas, censuras o proyecciones" [En cambio la historia] "sólo se vincula a las continuidades temporales, a las evoluciones y a las relaciones entre las cosas." Pertenece a todos y a nadie, tiene vocación de universalidad. Es una operación universal y laica que demanda el análisis, el discurso crítico, la explicación de las causas y de las consecuencias. Para la historia todo es prosaico: en tanto que la "memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo desaloja de allí". Dado que memoria e historia se oponen totalmente, el "criticismo destructor" de la segunda se utiliza para reprimir y destruir a la primera. Podríamos resumir la perspectiva de Nora con la siguiente expresión: la historia es una anti-memoria y, recíprocamente, la memoria es la anti-historia" NORA, Pierre. "Entre Mémoire et Histoire" En: Les Linux de mémoire. I. La Republiqué. París: Gallimard, 1984. Pp. XV-XLII. Citado por CANDAU, Joel. Op. Cit. P. 57.

Por su parte, Maurice Halbwachs, autor francés considerado uno de los más importantes referentes sobre el tema de la memoria colectiva, consideraba que si bien no se podía hablar de una relación estrecha entre memoria e historia, era posible matizar la exclusión anotada. Este enfoque parte de una revaloración de la memoria, trascendiendo de la visión abstracta y vacía para llegar a la consideración de dos tipos de memoria: Por un lado, estaría la memoria experimentada y vivenciada por el sujeto o el grupo, una "memoria interna" y por el otro, encontraríamos una "memoria externa", consistente en los recuerdos y olvidos compartidos cuyo origen habría que buscarlo en el aprendizaje social. A su vez, esta memoria externa también llamada memoria histórica, era escindida en dos tipos: una historia contemporánea más cercana al sujeto en la que se podían ubicar los recuerdos vividos en "atmósferas" que fortalecerían la memoria interna, y una historia remota que por su distancia con la experiencia subjetiva no representaba mucho en la construcción de la memoria.

La crítica fundamental a la memoria histórica radica en su consideración como un marco social muy lejano para la configuración de la memoria colectiva y por ende la memoria individual, en tanto se basa en nociones históricas impersonales y frías que se expresan en esquemas carentes de contenido y significado. Es un conocimiento desde el afuera de la experiencia del recuerdo. En su lugar, reconoce que la historia concebida como la reconstrucción de atmósferas puede contribuir a la elaboración de la memoria, siempre y cuando tales ambientes hagan parte del recuerdo evocado, constituyendo un marco social de la memoria efectivo que junto con otras corrientes de pensamiento contribuyen a la generación de la misma.[50] Aunque este autor nos ofrece una visión más

[50] HALBAWCHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004. Pp. 53-88. En palabras del mismo autor: "De todo lo anterior se desprende que la memoria colectiva no se confunde con la historia, y que la expresión "memoria histórica" no es muy afortunada, ya que asocia dos términos que se oponen en más de un aspecto. La historia es, sin duda, la recopilación de los hechos que han ocupado la mayor parte de la memoria de los hombres. Pero los acontecimientos pasados, leídos en los libros y enseñados y aprendidos en los colegios, son elegidos, acercados y clasificados, según las necesidades o reglas que no se imponían a los

compleja de la relación entre memoria e historia, creemos que tal distinción parte de una concepción aséptica de la historia otorgándole un estatus plenamente científico y objetivo a las representaciones que produce del pasado.

Nuestra postura ante esta conflictiva relación consiste en que no desconocemos las particularidades de cada una de estas formas de recrear el pasado, y sin pretender abandonar el ideal de objetividad de la ciencia histórica reconocemos que esta también es una creación humana y por tanto portadora de los factores "subjetivos" que se le endilgan a la memoria. Por ello decimos con Candau: "Sin embargo, en muchos aspectos la historia toma ciertos rasgos de la memoria. Como Mnemosina, Clío puede ser arbitraria, selectiva, plural, olvidadiza, falible, caprichosa, interpretativa de los hechos que se esfuerza por sacar a luz y comprender. Como ella, puede recomponer el pasado a partir de "pedazos elegidos", volverse una apuesta, ser objeto de luchas y servir a estrategias de determinados partidarios. Finalmente, la historia puede convertirse en un "objeto de memoria" como la memoria puede convertirse en un objeto histórico."[51]

En este sentido, comprendemos en primer lugar que la construcción del relato histórico no carece de los elementos "subjetivos" atribuidos a la memoria, de allí que se pueda plantear que los historiadores son unos sujetos activos en la elaboración de la memoria colectiva, más allá de la efectividad que tenga estos en la memoria individual. Aquí surge un

círculos de hombres que conservaron durante mucho tiempo su poso vivo. Sucede que, en general, la historia comienza en el punto donde termina la tradición, momento en que se apaga o se descompone la memoria social. Mientras un recuerdo sigue vivo, es inútil fijarlo por escrito, ni siquiera fijarlo pura y simplemente. Asimismo, la necesidad de escribir la historia de un periodo, una sociedad, e incluso de una persona, no se despierta hasta que están demasiado alejados en el tiempo como para que podamos encontrar todavía alrededor durante bastante tiempo testigos que conserven algún recuerdo. Cuando la memoria de una serie de acontecimientos ya no se apoye en un grupo, aquel que estuvo implicado en ellos o experimentó sus consecuencias, que asistió o escuchó el relato vivo de los primeros actores y espectadores, cuando se dispersa en varias mentes individuales, perdidas en sociedades nuevas a las que ya no interesan estos hechos porque les resultan totalmente ajenos, el único medio de salvarlos es fijarlos por escrito es una narración continuada ya que, mientras que las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen" Ibíd. P. 80.

[51] CANDAU, Joël. Op. Cit. Pp. 57-58.

asunto importante planteado por Cristóbal Gnecco, quien al tratar esta relación sugiere que la historia ya no opone a la memoria sino que ejerce una "domesticación" de esta mediante una normalización y estandarización del relato sobre el pasado. En otras palabras, la memoria puede ser una creación de la historia en tanto le suprime su carácter vital y dinámico y la somete a la fijación de unos recuerdos concretos sobre el pasado compartido. En palabras de Gnecco: "[la historia es] una práctica social que crea referentes temporales precisos sobre el pasado y no en el sentido disciplinario de occidente. La historia es una forma de producción social de saber que se construye a partir de, y estructura, la memoria social, ese dispositivo de referencialidad temporal que reside en prácticas colectivas y que permite que el pasado se perciba de una manera particular, inextricablemente ligada a la forma en que se perciben el presente y el futuro[…]"[52]

Siguiendo al mismo Gnecco, sería la historia la que fijaría la memoria despojándola de ese carácter etéreo para darle una fisonomía concreta: "[…] la significación de la memoria social es flotante, casi idiosincrásica. Su precisión semántica –la fijación de su significado en el marco de proyectos de construcción de sentido- ocurre a través de la historia, que de esta manera aparecer como su consecuencia. Pero, paradójicamente, la historia también es causa de la memoria social.[53]" Gnecco quien se basa en Hobsbawm, sugiere que la historia viene a ser lo que ha sido seleccionado, escrito, mostrado, popularizado e institucionalizado de la memoria social. Los historiadores dejarían de ser antagónicos en la creación de la memoria y pasarían a ser los principales encargados de crear, desmantelar y reestructurar las imágenes del pasado, ligando los planos temporales con el fin de otorgar la continuidad necesaria para todo colectivo humano. "La continuidad (imaginada) con el pasado es esencial

[52] GNECCO, Cristóbal. "Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social" En: GNECCO, Cristóbal y ZAMBRANO, Marta (Eds.) Memorias hegemónicas, memorias disidentes: El pasado como política de la historia. Bogotá: MINCULTURA/ICANH/UNICAUCA, 2000. P. 171.
[53] Ibíd.

en la movilización política que la historia hace de la memoria social. Además, el pasado legitima el orden social contemporáneo y la movilización histórica de la memoria social legitima la acción y aglutina los colectivos sociales."[54]

La relación incluyente –más no armónica- entre la memoria y la historia sugirió otra arista del problema, y es el relacionado con los tipos de memoria de los que se puede hablar y con ello, de los diferentes criterios que existen para pasar de la memoria a las memorias. Con base en algunas lecturas pudimos identificar ciertos criterios que nos permiten definir mejor el tipo de memoria al que nos referimos en este trabajo. En primer lugar, es posible clasificar la memoria de acuerdo al sujeto de la misma. Así, se habla –quizás falsamente- de una oposición entre memoria individual y colectiva, ante lo cual nos acercamos más a los planteamientos de Halbwachs sobre el carácter social de toda memoria que se vive subjetivamente. Esta posición aboga por una comprensión del recuerdo y el olvido como el resultado de la convergencia de fuerzas sociales tales como el lenguaje, la pertenencia a diferentes grupos sociales y la historia. En este caso, el sociólogo francés zanja este aparente debate recociendo el vínculo íntimo entre lo "individual" y lo "colectivo".[55]

Por otro lado, Paloma Aguilar anotaba que la memoria colectiva constaría del recuerdo que tiene una comunidad de su propia historia, de la cual obtendrían lecciones y aprendizajes con base en las necesidades del

[54] Ibíd. P. 172.

[55] HALBAWCHS, Maurice. La memoria colectiva…Op. Cit. Pp. 25-50. Puntualmente, el autor sostenía que: "Por lo demás, si la memoria colectiva obtiene su fuerza y duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo. De este amasijo de recuerdos comunes, que se basan unos en otros, no todos tendrán la misma intensidad en cada uno de ellos. Cabe decir que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos. Por lo tanto, no resulta sorprendente que no todos saquen el mismo partido del instrumento común. Sin embargo, cuando tratamos de explicar esta diversidad, volvemos siempre a una combinación de influencias que son todas de tipo social. (…) La sucesión de recuerdos, incluso los más personales, se explica siempre por los cambios que se producen en nuestras relaciones con los distintos medios colectivos, es decir, en definitiva, por las transformaciones de estos medios, considerando cada uno aparte y en su conjunto." Ibíd. Pp. 50-51.

presente. Esta postura nos llama la atención en cuanto pone el acento en el uso práctico que se le da al conocimiento histórico, al tiempo que reconoce tácitamente el carácter construido de ese recuerdo compartido. Al respecto, Gonzalo Sánchez alude que el hecho de catalogar a una memoria como social o colectiva nos obliga a pensar en los innumerables mecanismos empleados para su creación, destacando también que tal creación depende de los proyectos de identidad colectiva que se quieran establecer, conllevando incluso la destrucción de lugares y referentes de memoria para unos grupos en pos de la imposición de otros.[56]

El segundo criterio para la definición de los tipos de memoria obedece a algo que ya hemos comentado, y es la vivencia o no de las experiencias a recordar. En tal sentido, Joël Candau sugiere que la familia se constituye en uno de los espacios más importantes para la creación de memoria, aunque diferencia la memoria genealógica de la propiamente familiar. La primera se relaciona con la búsqueda de ancestros importantes en un pasado remoto expresándose a través de las genealogías, mientras que la segunda tendría un carácter más doméstico restringiéndose la mirada al pasado a unas pocas generaciones.[57] A la memoria vivenciada que responde a las experiencias ocurridas principalmente en los grupos a los que se pertenece, se le opondría una memoria aprendida a través de narraciones elaboradas por especialistas sobre un pasado más amplio como el de la localidad, la región y la nación. Estos tipos de memoria dan cabida a un nuevo elemento de clasificación como es el de la generación, interpretado como la pertenencia a un grupo con característica comunes, como por ejemplo la de compartir una "época" o también se puede entender como la conciencia de ser el heredero de ciertas tradiciones y antecesores.

---

[56] AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. "Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de memoria histórica: La memoria histórica de la Guerra Civil Española (1936-1939)". Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset, 1996. Pp. 1, 10 y 21-22 y SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. "Memoria, museo y nación." En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000. P. 21.

[57] CANDAU, Joël. Op. Cit. Pp. 49-53.

La relación con el poder es el tercer criterio para clasificar las memorias. Según Gonzalo Sánchez, la construcción de las memorias tiene una profunda ligazón con los actos de poder, más aún, la definición de los recuerdos y los olvidos y la forma de presentación son un terreno de disputa para los distintos grupos interesados en dirigir la sociedad de acuerdo a sus proyectos. Esta vinculación con el poder se manifiesta en la colisión de diferentes concepciones del pasado y con ello, los distintos proyectos de identidad que se apoyan en la memoria. Los enfrentamientos entre memorias también se llegan a dar por los medios con que se cuenta para implementar tal o cual proyecto.[58] Dependiendo de los grupos sociales y las circunstancias concretas, las memorias pueden tener orientaciones épicas, cotidianas, monumentales o de duelo, aunque tales tendencias no corresponden necesariamente a sectores sociales. Por ejemplo, no siempre la memoria de los grupos poderosos tendrá que ser épica o monumental o la de los subalternos de duelo o cotidiana.

Así pues, se puede hablar de memorias dominantes, las cuales se hallan ligadas al poder establecido, muestra de ello es la disposición que tienen de los medios de comunicación y de socialización. Su despliegue no sólo se da para definir aquello que se recuerda sino también pueden propiciar olvidos forzosos mediante el silenciamiento o minimización de ciertos acontecimientos. Cuando la memoria es sancionada por el Estado, como es el caso de las políticas para la enseñanza de la historia nacional o la realización de conmemoraciones, podemos hablar de una memoria oficial que puede tomar la forma de una historia hegemónica, mediante la que se niegan otras formas de interpretar el pasado y presentándose como la única vía para conocer sobre lo sido de un colectivo. Como colofón, esta memoria oficial se muestra como objetiva y totalmente científica.

Sin embargo, el Estado y los grupos detentadores del poder no pueden evitar que otros grupos sociales construyan visiones sobre el pasado que

[58] SÁNCHEZ, Gonzalo. "Memoria, museo y nación."…Op. Cit. P. 21. AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. "Aproximaciones…Op. Cit. P. 9.

se distancian de la versión oficial. Este tipo de memorias se pueden llamar disidentes u oposicionales y son, en buena parte, el resultado de la lucha contra el olvido forzado y la reivindicación de un futuro alternativo. Debido a la asimetría en los medios, las memorias disidentes requieren un alto grado de movilización política, cuyos protagonistas son las comunidades subordinadas que en ocasiones se acompañan de especialistas que hacen las veces de historiadores, difusores del nuevo relato y activistas. Tanto las memorias dominantes como las disidentes acuden al establecimiento de continuidades imaginadas, la creación de figuras heroicas y a procesos de transmisión a partir de procesos de educación.[59] Finalmente, se puede hablar de dos tipos de memorias de acuerdo al uso o abuso al que se sometan. Siguiendo a Todorov, existiría una memoria literal consistente en la preservación de los recuerdos en "tal y como sucedieron", pretensión que obliga a quien recuerda a sujetar el presente al pasado propiciando un anclaje a situaciones dolorosas. Por otra parte, estaría la memoria ejemplar, que sin negar la singularidad del suceso recordado, la evocación se sirve de él para controlarlo y proyectar el futuro sin estar sujeto a traumas en el presente.[60] En el primer caso asistiríamos a un abuso de la memoria, en cuanto se pretende subsumir el presente a las experiencias pasadas buscando en ellas la clave de la actualidad, eliminando la posibilidad de acción.

Estos tipos de memoria que se pueden elaborar no son excluyentes entre sí, por el contrario, las más de las veces se hallan inextricablemente relacionados. De esta manera, se podría hablar de un proyecto de memoria colectiva con pretensiones de convertirse en dominante e incluso oficial, con base en la cual se cometan abusos a partir de la idea de ceñirse al pasado en aras de mantener tradiciones inveteradas. Teniendo en cuenta lo que hemos planteado para la nación consideramos que es posible hablar de una memoria nacional partiendo de varios

[59] GNECCO, Cristóbal. "Historias hegemónicas, historias disidentes…Op. Cit. Pp. 173-174 y 179-183.
[60] TODOROV, Tzvetan. Los Abusos de la Memoria. Barcelona: Paidós, 2000. Pp. 30-31.

criterios que expondremos brevemente. En primer lugar, es preciso recordar que la nación constituye el tipo de orden social y político por excelencia de la sociedad moderna. Al respecto, Norbert Lechner plantea que la construcción y reproducción de cualquier orden social –y sobre todo el nacional- implica la producción de marcos espaciales y temporales para soportar el proyecto de futuro que se anuncia. Ese proceso implica reconstruir respuestas a las preguntas ¿De dónde venimos? y ¿Hacia dónde vamos? A través de la creación de políticas de la memoria, puesto que se requiere elaborar una visión de un pasado compartido y un futuro por compartir por un "nosotros" diferenciado de otros grupos.[61]

Según Jesús Martín-Barbero, la narración sobre la nación se construyó a partir de la sustitución de la sociedad por el Estado, en donde lo más importante era reconocer cuál había sido el recorrido histórico de la organización política aparente guardiana de la nación.[62] Además de esta centralidad del Estado, el pasado compartido se estructura a partir de alusiones a las formas de ser arquetípicas de la nación. En palabras de Lechner: "Se trata de buscar y seleccionar entre los múltiples datos y experiencias del pasado los rasgos característicos que permitan construir un nosotros. La identidad nacional es inventada a partir de valores afectivos como la manera de hablar y de comer, los hábitos y estilos de convivencia, pero incorporando asimismo las fiestas y costumbres populares, los paisajes y los gustos estéticos. Todo sirve en la búsqueda de "sí mismo", pero particularmente la cultura y la historia son los materiales básicos con los cuales se elabora una memoria nacional."[63]

La construcción de la memoria nacional se basa principalmente en la sacralización de la historia y del arte. En cuanto a la primera, esta no se

[61] LECHNER, Norbert. "Orden y memoria." En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000. Pp. 67-68.

[62] MARTÍN-BARBERO, Jesús. "El futuro que habita la memoria." En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000. P. 42

[63] LECHNER, Norbert. "Orden y memoria."…Op. Cit. P. 69.

da sólo a partir de la exposición de ciertos datos históricos, sino de la confección de un relato en el que no existen alternativas ni discontinuidades, retocando las pugnas y tensiones entre los diferentes sectores sociales lo que implica la redefinición de los adversarios y aliados. En definitiva se trata de una visión fluida del acontecer nacional que anuncia la llegada de un fututo abierto e infinito. De acuerdo con Lechner, la memoria nacional se crearía a partir de la combinación de por los menos tres mecanismos. El primero es la repetición de información histórica que se representarían en las fiestas nacionales fijadas en el calendario nacional de conmemoraciones. El segundo mecanismo es la sobreproyección que alude a la coincidencia no fortuita de eventos del presente con acontecimientos del pasado, procurando envolver el presente en el aura mítica del pasado. Por último estaría la vinculación de fechas y lugares pertenecientes a diferentes momentos históricos, pretendiendo crear continuidades imaginadas ya sea con acontecimientos o con personajes "memorables".

En el caso del arte se dan procesos de "canonización" de lo que debe considerarse como obras clásicas y representativas del espíritu nacional, despojándolos de su contexto histórico particular para enaltecerlos como los hitos del ser nacional. La canonización se puede dar mediante la selección de aquellas obras y autores que entrarían a ser parte del panteón nacional, cuyo conocimiento sería casi de obligatorio cumplimiento. Esto se acompaña de la sustracción de las obras y artistas de su momento histórico para insertarlos en cualquier momento como la máxima expresión del espíritu colectivo. Con estos procedimientos de creación de la memoria nacional se logran dos tipos de diferenciaciones: La que alude a "lo propio" en oposición a lo ajeno o extranjero y lo culto versus lo popular. Tales oposiciones buscan crear la imagen de la homogeneidad al interior de la nación.[64]

[64] Ibíd. Pp. 70-73.

Gonzalo Sánchez sostiene que la nación como una comunidad imaginada establece referentes históricos que inevitablemente se fundan en la exclusión de otros tipos de memorias, reafirmando el carácter hegemónico que la memoria nacional comporta: "Se trata, por consiguiente, de un discurso inherentemente hegemónico, que incluye y excluye, y que edifica sobre la base de la integración, la supresión o la jerarquización de las diferencias, ya sean éstas regionales, étnicas, políticas o culturales. El museo-nación [En nuestro caso podríamos decir la historia escolar] es una puesta en escena de una memoria que define quiénes son los grandes hombres; cuáles los grandes acontecimientos; qué es lo que se valora: el talento, la fortuna, el heroísmo; qué es lo que se privilegia: lo artístico, lo científico o lo político."[65] Paloma Aguilar, destaca cóm la memoria nacional se caracteriza por la necesidad de establecer continuidades entre el pasado y el presente, para lo cual es importantísimo el trabajo de selección que se hace desde el presente de aquello se debe recordar y más aún, lo que tendría que aprenderse de ese pasado:

> "*Podríamos decir que la memoria histórica de una nación es aquella parte de la historia que, debido a la coyuntura del presente, tiene capacidad para influir sobre el mismo,* [sic] *tanto en sentido positivo (ejemplo a seguir), como en sentido negativo (contra-ejemplo, situación repulsiva que hay que evitar). En la mayor parte de los casos, dicho recuerdo se debe a la existencia de una cierta analogía, real o imaginada, entre la situación presente y el pasado vivido, en ocasiones, lo importante no es si las dos situaciones históricas son realmente parecidas, sino que sean percibidas como tal por los actores. Se establece una influencia mutua entre el pasado y el presente, porque es el presente el que "selecciona" el pasado relevante para cada momento y, a su vez, este pasado influye sobre el presente.*"[66]

La creación de una memoria nacional entonces supone dar forma a una mentalidad nacional, en la que se involucren los significados públicos a

[65] SÁNCHEZ, Gonzalo. "Memoria, museo y nación."…Op. Cit. P. 28.
[66] AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma…Op. Cit. P. 8. Maurice Halbwachs, a pesar de todo lo dicho sobre la irrelevancia de la memoria histórica reconoce la inevitabilidad de unos referentes nacionales que inciden en los individuos. "Una parte de mi personalidad está implicada en el grupo, de tal modo que nada de lo que se ha producido, en la medida en yo formo parte de él, nada de lo que le preocupó y transformó antes de que yo entrase en él, me es completamente ajeno." HALBAWCHS, Maurice. La memoria colectiva…Op. Cit. P. 55.

las representaciones personales no sólo en la creación del "nosotros" como nación sino llegando a la convergencia en torno a ciertos símbolos con implicaciones emocionales. Además de recorrer esos niveles de identificación y expresión, tendría como ejes unos "signos-pivote" de representación nacional, entendidos como formas de demarcación nacional, identificación y orgullo, al tiempo que formas básicas de exclusión. Entre ellos están la guerra, la etnia, el deporte, el lenguaje, el territorio, las fronteras. Estos elementos pueden estar inscritos en el relato sobre el pasado, ya sea en las conmemoraciones o en el sistema educativo a través de la enseñanza de una historia oficial. La historia escolar puede ser entendida como una forma pública de recuerdo colectivo con carácter institucionalizado.[67]

De manera general, los autores señalan que en la historia como asignatura escolar se juega la identidad personal y grupal en relación a la nación, incluyendo elementos para orientar la acción colectiva desde los relatos que incluyen discursos imperativos y subjuntivos sobre la identidad nacional. En el mismo sentido afirman que la historia escolar tiene una función instrumental (ligada a finalidades identitarias e ideológicas) aunado al carácter propio como práctica del recuerdo que no comporta una pretensión de verdad científica. "El grado de veracidad de los relatos ofrecidos por las asignaturas de historia se ve fuertemente afectado por la necesidad de abreviación de sus contenidos, además de por los objetivos de sus programas, por no citar posibles fuentes de sesgos que al lector le resultarán obvias."[68]. Al ser narraciones del pasado, se componen básicamente de dos elementos, el contenido (los eventos que relata) y la trama, la cual interpreta ella misma lo relatado de diferentes formas, transmitiendo una manera de entender el pasado y con ello el cambio histórico. Contenido y trama, son los componentes inseparables que

[67] BAKHURST, David, BELLELI, Guglielmo y ROSA, Alberto. "Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional." En: ROSA RIVERO, Alberto, BELLELLI, Guglielmo y BAKHURST, David (Eds.) Memoria Colectiva e Identidad Nacional. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. Pp. 64-67.
[68] Ibíd. P. 50.

comportan efectos de tipo moral ligados a una ideología, en la medida en que desde el relato del pasado pueden señalar tanto objetivos a alcanzar como acciones a evitar, expresado en los mismos hechos narrados como en su forma.

Para cerrar, podemos decir que en este trabajo consideramos que a través de la asignatura de Ciencias Sociales se pretendió crear una memoria nacional por parte del Estado colombiano a finales de la década del ochenta e inicios de los años noventa. Tal proyecto de construcción de la memoria nacional se dio a partir de la selección de ciertos contenidos, entendidos como los recuerdos que debían tener las nuevas generaciones sobre el pasado de la nación en el siglo XIX. Puesto que la iniciativa partió del Ministerio de Educación Nacional, como instancia encargada de definir lo que se debía enseñar, podemos pensar en la elaboración de una memoria dominante y oficial, portadora de ciertos valores acordes al momento histórico que se vivía en el país en el periodo mencionado. Los manuales escolares serían el lugar de memoria en el que se consignó el relato oficial a difundir en el sistema educativo, propiciando a través de la repetición y la sobreproyección la configuración de la memoria en los jóvenes escolares. Esta situación nos lleva a pensar en una memoria aprendida, tanto por el pasado distante como al escenario educativo en que se pretendía desplegar.

3. Manual Escolar y Representación.

Sí hemos planteado que la nación se puede entender como una comunidad imaginada que acude a la elaboración de un pasado con el fin de hacerlo común a través de la educación, es pertinente preguntarnos por los mecanismos que emplea el Estado para conseguir este objetivo. De acuerdo con los estudiosos del proyecto MANES, los manuales escolares han sido desde el siglo XIX una de las herramientas más importantes para difundir el ideario nacional en el marco de la construcción de los Estados modernos. Ahora, ¿Qué podemos entender por Manual Escolar? ¿Es lo mismo decir texto escolar, libro de texto y

manual escolar? En vista que este trabajo se centra en el proyecto de memoria nacional a través de los manuales escolares es imperativo hacer una breve reflexión sobre esta categoría. De esta manera, procuraremos señalar las principales características de los manuales escolares y sus posibles dimensiones de análisis.

Es preciso señalar que la confusión entre los términos aludidos se debe a que todo material empleado en el aula de clase se le denomina indistintamente manual, texto o libro escolar cuando no libro de texto. Para evitar esta situación, Gabriela Ossenbach propone una serie de características que deben seguir los manuales escolares para considerarlos como tal:

> *"La denominación "manuales escolares" abarcaría, en principio, aquellas obras concebidas con la intención expresa de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina. Esta categoría de obras sería más restringida desde el punto de vista lógico que la primera (libros escolares), pero al ser la más numerosa y representativa en el grupo de las publicaciones escolares, parece oscilar entre el significado específico y el significado más general e, incluso, tender a dar su nombre a todo el conjunto."*[69]

Esta definición es complementada con otros atributos que proporcionan un mejor manejo de la categoría, estos elementos son: 1. La intencionalidad explícita del autor o el editor de que la obra sea usada en el ámbito escolar; 2. La exposición sistemática de los contenidos; 3. Los contenidos deben estar adecuados pedagógicamente, ajustándose a un determinado nivel de complejidad y de maduración intelectual y emocional de los estudiantes; 4. Debe haber una reglamentación de los contenidos, en aspectos tales como la extensión y el tratamiento de los mismos y 5. La reglamentación supone una intervención estatal (administrativa y política) que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores a transmitir, ya sea a través de la autorización expresa o tácita.

[69] OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001. P. 19.

Estos atributos serían los que permitirían hablar del manual escolar como un artefacto inconfundible, por ejemplo con las obras literarias que se usen al interior de las aulas de clase, los diccionarios e incluso textos especializados. No obstante esta definición que pone el acento en la dimensión pedagógica del manual, autores como Alain Choppin y Agustín Escolano Benito han sugerido concebir el manual más allá de su "natural" empleo en el campo educativo. A la par que se puede entender el manual escolar como un instrumento de uso escolar con ciertas especificidades, es pertinente decir que también es la concreción del currículo oficial que se establece por parte de los gobiernos.[70]

Igualmente, el manual escolar es el soporte de las verdades que se establecen como prioritarias para ser difundidas en la sociedad, lo que permite un análisis del mismo desde la elaboración del conocimiento escolar con base en el saber especializado. Este proceso es lo que se conoce como transposición didáctica.[71] El manual escolar, además de estar vinculado a los conocimientos disciplinares y tener en el ámbito escolar su escenario inherente, es también un libro, un objeto material que hace parte de un proceso de producción, comercialización y consumo. En otras palabras, el manual escolar también se puede estudiar

[70] Son muchos los autores que destacan esa dimensión pedagógica como la más importante para estudiar los manuales escolares. Cfr. PALACIO MEJÍA, Luz Victoria y RAMÍREZ FRANCO, Marta Luz. "Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo." En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. X. No. 21. Medellín: Universidad de Antioquia, mayo-agosto de 1998. Pp. 217-235. ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel y ROMERO LOAIZA, Fernando. Textos Escolares y Representaciones Sociales de la Familia: Definiciones, Dimensiones y Campos de Investigación. ..Op. Cit Vol. I. Pereira: UTP, 1999. Pp. 31-32. ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. "El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores." En: Revista Ciencias Humanas. No. 21. Pereira: UTP. Septiembre de 1999. Pp. 110-118. CHOPPIN, Alain. "Pasado y Presente de los Manuales Escolares". En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 210. Siguiendo el mismo planteamiento de Choppin sobre las dimensiones del texto escolar ver: ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. "Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: Campo de investigación." En: Revista Ciencias Humanas. No. 17. Pereira: UTP. Septiembre de 1998. Pp. 89-98.

[71] ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel y ROMERO LOAIZA, Fernando…Vol. I. Op. Cit. Pp. 50-54. Para profundizar en el proceso de transposición didáctica ver: MATTOZZI, Ivo. "La Transposición Del Texto Historiográfico: Un Problema Crucial de la Didáctica de la Historia". Disponible en la red vía: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista4_99/num4_ivo_matozzi.pdf . Tipo: PDF. Tamaño: 65.5 KB. 30 Pp. Publicado inicialmente en la Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 4 (1999): 27-56.

como una mercancía que depende entre otras variables, del Estado, el progreso tecnológico, las relaciones y condiciones económicas que atraviesan la producción, la comercialización, distribución y consumo del texto.[72]

Por último, el manual escolar también es un "vector" o medio de comunicación que vehicula valores de la sociedad que lo ve emerger. Generalmente, esta dimensión suele asociarse a la difusión de proyectos políticos e ideológicos explícitos, aunque también, el manual contiene representaciones más profundas sobre el orden social imperante. Ello, ha llevado a Agustín Escolano a sugerir que el manual escolar sea considerado como un lugar de memorias, en el confluyen los proyectos e ideales pedagógicos y formativos de una época, el conocimiento considerado importante y útil para reproducir en la sociedad y los vestigios de proyectos sociales y políticos.[73] En suma, a través de las páginas del manual se puede rastrear la cultura que lo vio surgir en cierto momento histórico. Cabe anotar que los estudios sobre manuales deben partir de la consideración de su materialidad y organización interna, por lo que es necesario tener en cuenta la estructura interna de todo manual, a saber: El texto escrito, el paratexto y las imágenes. La valoración de cada parte requiere herramientas analíticas especiales, reconociendo la historicidad en su relación, por ejemplo, no en todos los periodos históricos el texto escrito ha tenido el mismo peso en la estructuración de los contenidos.[74]

---

[72] CHOPPIN, Alain…Op. Cit. P. 211.

[73] Ibíd. P. 210. OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.)…Op. Cit. P. 24. ESCOLANO BENITO, Agustín. "El Libro como Espacio de Memoria". En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001. Pp. 35-46.

[74] ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. "¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes.". En: Revista Ciencias Humanas. No. 20. Pereira: UTP. Junio de 1999. P. 115. En cuanto a los términos empleados por la autora, es necesario aclarar que el paratexto alude al conjunto de elementos tipográficos y didácticos que convergen en una página de cualquier manual, los cuales inciden en la jerarquización de la información expuesta y en el uso que se le da al mismo manual. Existe otra acepción de esta categoría consiste en llamar paratexto al sistema de elementos pedagógicos que gravitan en torno al manual escolar. Por otra parte la autora ofrece en este artículo una tipología de los textos que se pueden encontrar en una manual así como de las imágenes que los productores han venido incluyendo en los mismos. Al respecto es interesante la

Tener en cuenta la historicidad de los manuales escolares nos obliga a hacer una pequeña mención sobre los principales aspectos de estos en las dos últimas décadas. Aproximadamente desde la década del setenta, pero sobretodo en las dos últimas décadas del siglo XX, en los manuales cedió la preponderancia del texto escrito a favor de la inclusión de un mayor número de imágenes. Este cambio se acompañó de innovaciones tipográficas, entre las que se destacan el uso de más colores, el incremento en los espacios blancos y en el tamaño de la letra. Paralelamente, se incorporaron más actividades que propiciaran el aprendizaje permanente de los alumnos, apoyados en fragmentos de textos, recuadros, mapas conceptuales y glosarios. Como razones que ayudan a comprender estos cambios, los autores arguyen la expedición de nuevos marcos educativos interesados en implementar una enseñanza activa, la concurrencia de nuevas disciplinas y profesiones al mundo editorial como la publicidad, la informática y la psicopedagogía. Todo ello en el marco del fortalecimiento de la democracia liberal como paradigma de organización social y política.[75]

En nuestro caso, los manuales de Ciencias Sociales que estudiamos se aproximan satisfactoriamente a la definición que hemos construido en varios aspectos. En primer lugar, cumplen las condiciones expuestas por Gabriel Ossenbach, en cuanto siguen un currículo oficial, hacen parte de una serie destinada a la educación básica secundaria y presentan una organización graduada al desarrollo intelectual, emocional y social que se esperaba para los estudiantes de octavo grado. Por otra parte, procuramos concebir el manual en sus múltiples dimensiones, aunque

---

propuesta realizada por Rafael Valls sobre las nuevas posibilidades investigativas con base en los manuales escolares. VALLS MONTES, Rafael. "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: Entre textos y contextos.". En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 97. y del mismo autor "Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas." Disponible en la red vía: www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes2.htm Tipo: HTML. Tamaño: 57 Kb.

[75] Para los casos argentino, español y francés respectivamente: ROMERO, Luís Alberto (Coord.) La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares….Op. Cit. Pp. 149-151. En España: ESCOLANO BENITO, Agustín. "Sobre la construcción histórica de la Manualística en España." En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia. Pp. 20-22. CHOPPIN, Alain…Op. Cit. P. 228.

hemos puesto el acento en los valores que vehicularon de acuerdo al contexto histórico en que surgieron, eso sí, respetando la organización y especificidades de los relatos históricos. Por último, debido al periodo de estudio los manuales presentaron gran parte de los cambios aludidos, de allí que hayamos incluido en el trabajo un breve acercamiento a las actividades evaluativas consideradas como parte esencial del proceso de creación de la memoria nacional.

Para cerrar este apartado sobre los referentes conceptuales empleados en esta investigación haremos una leve mención sobre el concepto de representación. Acudimos a esta categoría en su sentido más amplio con el fin de nombrar las visiones de los autores de manuales escolares sobre la historia del siglo XIX colombiano. En este sentido, seguimos a Stuart Hall, quien en un breve texto propone la siguiente definición: "Representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje. Es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el que nos capacita para *referirnos* sea al mundo 'real' de los objetos, gente o evento, o aun a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios".[76]

La creación de las representaciones supone la puesta en funcionamiento de modos de organizar, clasificar y agrupar elementos de la realidad, así como de mapas conceptuales que entran en relación con las 'cosas' circundantes permitiendo la producción de sentido. La comprensión cabal de las representaciones implica su inscripción no sólo en el mundo de los signos y los códigos lingüísticos sino en el de las relaciones de poder que expresan y ayudan a conformar históricamente. En definitiva,

[76] HALL, Stuart (ed.) Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1. Pp. 13-74. Disponible en la red vía: http://socioeconomia.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/EltrabajodelaR.StuartH.PDF. Traducido por Elías Sevilla Casas). La referencia a esta categoría tan importante y trabajada desde diferentes campos del saber es mas tangencial, de allí que no hayamos acudido a la abundante bibliografía que se ha escrito al respecto. Para dimensionar la complejidad acudimos a un breve artículo que brinda un recorrido panorámico interesante. Ver: ALBA, Gabriel y CEBALLOS, Maritza. "Viaje por el concepto de representación". En: Revista Signo y Pensamiento. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. No. 43, Vol. XXII. Julio-Diciembre, 2003. Pp. 11-21.

emplearemos este término para comprender cómo los relatos históricos presentes en los manuales comportan un sentido sobre el pasado nacional, los cuales no escapan a connotaciones políticas e ideológicas que pretendían a su vez crear una representación compartida del pasado de la nación.

D. Fuentes.

La masa documental empleada en la investigación consistió en leyes, decretos y resoluciones del MEN que trata aspectos generales de la organización y concepción de la educación primaria y secundaria en el periodo a estudiar. La documentación emanada del Ministerio de Educación relacionada con los programas curriculares así como otro tipo de información, se emplea para acercarse de manera más directa al proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales y con ello a las nociones que nos interesan en cuanto al proyecto estatal. La información referida a algunos decretos y leyes, así se ubicaron en los sitios web del MEN.

A pesar que la información legal, entendiendo por esta leyes, decretos y resoluciones se consultó inicialmente en el Archivo General de la Gobernación, en donde reposa el Diario Oficial, tuvimos acceso luego a una compilación de documentos legales dedicada al sector educativo que cubría desde la década del setenta hasta bien entrados los años noventa. Las virtudes de esta compilación consisten en su organización temática, lo que nos permitió consultar diferentes normas relacionadas con variadas temáticas. Sin embargo, pudimos la posibilidad de contrastar y complementar los textos oficiales entre el sitio web del Ministerio de Educación Nacional, la compilación legislativa y los documentos extraídos de los diferentes números del Diario Oficial.

Por otro lado, pero de manera complementaria acudimos a documentación del Ministerio de Educación Nacional, producida coetáneamente a la sanción de normas y que permitía una mejor comprensión del proyecto educativo. Esta documentación no sólo

correspondió al proyecto educativo nacional, particularmente en la estrategia integradora, sino también a los programas de Ciencias Sociales. También acudimos a publicaciones de instituciones internacionales que se ocuparon de la enseñanza de la historia, memorias de eventos, entre los que se destacan las del evento sobre la calidad del texto escolar y las de la Conferencia Internacional sobre Enseñanza de la Historia, celebrada en Cartagena en 1996. La información sobre esta se puede consultar en su integridad en el sitio web de la UNESCO.

En segundo lugar, los textos escolares que sirvieron de soporte a este trabajo no se consultaron en un archivo especializado inexistente en la región. Por el contrario y con el apoyo de un grupo de compañero, nos hemos dado a la tarea de acopiar algunos textos escolares de la segunda mitad del siglo XX, entre los que se incluyen los manuales empleados en esta investigación. La mayoría de los textos acopiados, que ya suman más de un centenar, han sido adquiridos gracias a las donaciones de personas cercanas así como a través de la compra en sitios donde se comercializa el libro usado, de allí que afortunadamente contamos con fuente directamente para realizar varias consultas o revisiones. Para el periodo de estudio se consultaron siete textos escolares, todos pertenecientes al grado octavo (8º) de educación secundaria de las editoriales Norma, Voluntad, Susaeta, Educar, Cultural y Santillana, sellos editoriales de reconocida calidad y difusión en la sociedad colombiana. La selección de esta fuente se hizo con base en criterios intra y extratextuales: En el primer caso, debido a que curricularmente el único grado de la educación básica secundaria en que se trabajaban temáticas relacionadas con el origen de la nación, era el octavo grado. En el segundo, la selección de las editoriales se realizó con base en el reconocimiento y notoriedad de las mismas en el mercado editorial colombiano, además que se procuró cubrir sellos editoriales no tan reconocidos como en el caso de Ediciones Cultural.

Para trata el proceso de producción de los manuales, tuvimos la oportunidad de realizar un número pequeño de entrevistas a tres autores de los textos escolares analizados. La riqueza de esta fuente no pudimos explotarla con la totalidad de los autores y personas vinculadas al mundo editorial debido a la falta de recursos y disponibilidad de algunos de ellos. No obstante esta limitación, las entrevistas realizadas nos aportaron valiosa información sobre el perfil de los autores y algunas características del mundo editorial en el periodo de estudio. Parte de esta información fue complementada y contrastada con la recabada en los curriculum vitae de la casi totalidad de los autores de textos, documentos de gran valía para conocer así fuese de manera protocolaría algunos elementos sobre la carrera intelectual de estos personajes. Esta información se halla disponible en algunos sitios web, entre los que se destaca el portal de Colciencias, en el que reposa información sobre las comunidades académicas del país y que en este caso empleamos como fuente histórica.

En menor medida empleamos información de prensa, especialmente para el proceso de aprobación de la Ley General de Educación, la cual se encuentra disponible en el sitio web del diario El Tiempo. Igualmente, acudimos a la publicación de la Federación Colombiana de Educadores para conocer aspectos de su posición frente a la ley de educación y en general sobre este campo de la sociedad. Las referencias sobre el contexto político, social y económico, en que se dio el proyecto educativo en general y el de las Ciencias Sociales, que buscaba crear una memoria nacional para el nuevo siglo, se construyó con base en estudios y reflexiones de la Ciencia Política, disciplina que se ha ocupado de pensar esas últimas décadas del siglo XX, que el análisis histórico ha dejado de lado. En suma, estas son las principales fuentes empleadas en este trabajo, que desde luego deja de lado una inmensa cantidad de documentos complementarios, tales como las discusiones que hubo en el proceso de aprobación de la Constitución Política de 1991 o documentos de trabajo del Ministerio de Educación Nacional.

E. Metodología.

El trabajo historiográfico como toda actividad ligada a la ciencia supone el seguimiento de unos pasos específicos para construir la representación historiográfica que se propone cualquier investigación. Durante nuestra formación se nos inculcó el seguimiento de unas fases que constituían el proceso de investigación historiográfica, que en líneas generales van desde la selección de un interés académico; la construcción del problema de investigación; la recolección, definición y organización de la información base para adelantar el trabajo; el procesamiento de la información y su organización por categorías para culminar con la elaboración de la representación escrita o informe final de investigación. Estas operaciones tendrían un sustrato básico que responde al método fundamental del quehacer historiográfico, a saber, la crítica de las fuentes, cuyo ejercicio se puede realizar desde la misma recolección de la información y durante todo el proceso, a partir de la lectura crítica de las fuentes, el contraste y relación con los distintos documentos con el fin de darle la mayor solidez a la representación historiográfica a realizar.

En este sentido, decidimos acercarnos a la herramienta del análisis de contenido para abordar la información que contienen los manuales escolares de Ciencias Sociales, fuente base de este trabajo. Siguiendo a Klaus Krippendorff, el análisis de contenido es "[…] una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto."[77] Una de las características fundamentales de esta herramienta de investigación, es la finalidad de realizar inferencias a partir de una masa de datos que comportan un sentido más allá de su literalidad, deducciones que se extraen de acuerdo al contexto inmediato del dato, pero también del marco histórico en que se halla el texto objeto de análisis, toda vez que solamente allí donde los datos tienen sentido. Cabe anotar que es a partir de la descripción de la información que el análisis de contenido se puede

[77] KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós, 1990. P. 28.

realizar, siendo entonces esta primera operación clave en todo el proceso.[78]

De manera general, el análisis de contenido tiene en cuenta los siguientes elementos: los datos, el contexto, los objetivos del análisis y las inferencias. Al hablar de datos nos referimos a la superficie con que el investigador se enfrenta y se convierten en la expresión más inmediata de la información de la que se dispone. Los datos se construyen en relación a unidades, categorías y variables producidas en la investigación, que los va dotando de su estructura interna. El contexto igualmente es definido por el analista, y es entendido como el entorno inmediato en que se hallan los datos, refiriéndose a las condiciones que permiten su emergencia, además cumple el papel de permitir las inferencias. La construcción de estas, que implica relacionar la información que arroja la fuente y el contexto en el que se ubica, pasa por explicitar los objetivos que se persiguen con la realización de tal análisis, con el fin de establecer los cauces de las operaciones que se emprendan en ese sentido[79].

Las inferencias como resultantes del análisis de la información en su contexto pueden obtenerse a partir de la utilización de diferentes criterios, entre los que se destacan: La frecuencia con que aparece un tema, el orden de prioridades con que se expone, las asociaciones próximas o lógicas entre diversos componentes, la relación entre adjetivaciones favorables o desfavorables que permiten marcar una orientación y la cantidad de calificaciones.[80] Grosso modo, estas fueron las operaciones que se realizaron tanto en la lectura de los contenidos de los manuales como de la legislación, fijándonos por ejemplo en las valoraciones que se hicieron de tal o cual personaje o proceso histórico, o le frecuencia de aparición (sin emplear métodos cuantitativos) y aproximaciones lógicas entre temáticas e incluso entre textos escolares. Todo ello se dio con

[78] Ibíd. Pp. 29-35.
[79] Ibíd. Pp. 36-44.
[80] Ibíd. Pp. 45-69.

base en una lectura atenta y crítica de la información que nos permitió hallar índices de las orientaciones de las fuentes.

Para llevar a cabo estas operaciones fue necesario definir las unidades de análisis con base en diferentes elementos. Dentro de la amplia variedad que se contempla en el análisis de contenido, en este trabajo se optó por unidades temáticas que corresponden a porciones de relatos más extensos que implican explicaciones e interpretaciones sobre hechos específicos. Este tipo de unidad se descompuso en unidades proposicionales con el fin de identificar la orientación o sentido de la interpretación que englobaba el tema.[81] El registro de la información se realizó a partir de tablas temáticas, en las que se iba organizando la información presente en los manuales. Por ejemplo, los contenidos sobre historia social se organizaron de acuerdo a los grandes temas tratados en cada manual escolar, procediendo a ubicar subtemas así: Orden Social, Colonizaciones, Colonización Antioqueña, Otras colonizaciones.

Luego del registro se realizó el análisis de la información capturada en las tablas temáticas. En un primer momento, se consignaron los datos en el nivel descriptivo, compuesto por afirmaciones textuales de la fuente, para luego proceder a una organización de estas a partir de criterios de afinidad y de diferenciación, para llegar a la construcción de categorías que permitieron clasificar la información. Finalmente, el último nivel de trabajo es el interpretativo, en el que se procuró dar un nuevo orden a los datos determinando el sentido.[82] A guisa de ejemplo, lo relacionado con la categoría "Historia Cultural" se estructuró de la siguiente manera: Se transcribieron los datos sobre literatura, educación y otras artes, para luego, en el caso de las Letras agrupamos los datos por autores, obras y estilos literarios y finalmente se identificó el sentido del relato como el camino de la falta de autenticidad a la creación de un estilo propio motivo

[81] Ibíd. Pp. 81-92.
[82] RUIZ SILVA, Alexander. "Texto, Testimonio y Metatexto: El análisis de contenido en la investigación en educación." En: JIMÉNEZ BECERRA, Absalón y TORRES CARRILLO, Alfonso (Comps.) La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales. Bogotá: UPN, 2004. P. 46.

de orgullo representado en Silva y Carrasquilla. Cabe mencionar que el acto de interpretación no es una operación al final del proceso, por el contrario se realiza permanentemente durante el análisis en la operaciones de selección y organización de la información[83].

En la realización de cualquier análisis habíamos dicho que el contexto cumple un papel central, en la medida en que es en relación a este que los datos cobran existencia como tales. Para Ruiz, el contexto lo podemos comprender en dos niveles complementarios, se trata de los contextos cultural y relacional. El contexto cultural se refiere a las condiciones históricas de los productores de las fuentes que estamos tomando como referente básico para la investigación, mientras que el contexto relacional hace alusión a los actos comunicativos concretos en los que nos llega la información. En otros términos, el primer contexto tiene que ver con el marco histórico en que emergen las fuentes y el segundo se acerca más, en el caso de la fuente escrita, a las relaciones de tipo sintáctico y gramatical en el texto mismo. De allí que en el trabajo hayamos procurado conocer aspectos tanto del proceso de elaboración de los textos escolares, como el marco educativo y sociopolítico que soportaron las representaciones sobre la historia del siglo XIX.

El tratamiento a las otras fuentes no se distancia de lo que se pudiera considerar como un análisis de su contenido. En el caso de la legislación educativa y de la documentación del MEN el criterio cronológico fue esencial para la organización, toda vez que se procuró realizar un seguimiento a la organización y al enfoque educativo, obligándonos a seguir un riguroso orden temporal. No obstante, se intentó extraer el "espíritu" de la fuente oficial. Por su parte, la información recaba en las entrevistas a los autores de textos se contrastó con la obtenida en las hojas de vida, con el fin de dar cuenta, así fuera superficialmente, del recorrido profesional de los autores de texto escolares en el periodo de estudio. Finalmente, el contexto sociopolítico e historiográfico se

[83] Ibíd. Pp. 51-61.

construyó a partir de documentación bibliográfica que tratara los temas de manera seria y rigurosa.

CAPÍTULO I

EL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADOR Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ENTRE 1974-1996: EL INACABADO INTENTO POR LA INTERIORIZACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y EL DESARROLLO.

A manera de introducción. Al hablar sobre el proyecto educativo del Estado en las últimas décadas del siglo XX, es necesario reconocer la gran cantidad de documentación producida, destacándose aspectos como la situación de los docentes en asuntos laborales y de capacitación, la administración y organización del servicio educativo y los aspectos curriculares. La importancia de la revisión de estos últimos, consiste en que fue en este ámbito donde se expusieron de manera más clara los fundamentos que orientarían la educación en la sociedad colombiana, aludiendo a asuntos como los fines de la educación, la programación y planeación de las áreas o el sentido de los criterios que signaban la evaluación. De esta manera, para reconstruir el contexto legislativo en que se inscribieron los manuales escolares de inicios de la década del noventa, no sólo acudimos a los planes de estudio del área de Ciencias Sociales, sino que también estudiamos las políticas educativas generales que cubrían los años de 1976 a 1996.

Tal reconstrucción de las condiciones educativas de los textos escolares la realizamos con base en tres tipos de fuente complementarias entre sí, que permitieron estructurar este capítulo. En primer lugar, nos referiremos a los lineamientos generales planteados desde el Estado a través de las leyes, decretos y resoluciones proferidas para guiar la acción educativa en materia curricular. Acto seguido, procuramos ofrecer una visión de cómo los programas en Ciencias Sociales fueron objeto de un intento de reforma en la segunda mitad del siglo XX, proceso iniciado desde la década del sesenta que vendría a culminar a inicios de la década del noventa con la publicación de los programas curriculares para la educación básica secundaria, entre los que se encontraban los de octavo

grado. Por último, sugerimos que la política educativa en general y la de las Ciencias Sociales en particular, cedió la reflexión sobre los textos escolares y la enseñanza de la historia a discursos provenientes de entidades internacionales, interesadas en incidir en el diseño del proyecto educativo nacional al finalizar el siglo XX.

1.1. Del Decreto 080 de 1974 al Decreto 1419 de 1978: Los fundamentos del proyecto educativo diversificador.

La segunda mitad del siglo XX tuvo su primera gran reforma en materia educativa hacia 1962, año en que se emitió el decreto 045 por el cual se modificaban varios aspectos del bachillerato ofrecido hasta ese entonces. Con este decreto se modificó el plan de estudios vigente desde 1951, producto de una serie de consultas y estudios liderados por Oficina la de Planeamiento, Coordinación y Evaluación del MEN y su Junta Asesora. Este proceso de debatió en escenarios internacionales como el Seminario Interamericano sobre Educación Secundaria celebrado en Santiago de Chile y la Conferencia Regional del Punta del Este. El diseño e implementación que precedió a la publicación de la norma en cuestión, implicó la difusión en la opinión pública, particularmente en entidades culturales y gremiales, además de una fase experimental en colegios piloto. Muestra de ello fue el Primer Seminario sobre Problemas del Bachillerato realizado en Tunja bajo el auspicio de ASCUN.

La modificación del bachillerato no obedeció únicamente a cuestiones del contexto educativo internacional y a un proceso nacional a través de la consulta a diferentes entidades que emitieron un concepto favorable. El gobierno de Lleras justificó esta reforma por la necesidad de adaptar el sistema educativo, los planes y programas de enseñanza a la "…evolución y progreso de la ciencia y la cultura", intención que debía acoplarse a las "…necesidades del desarrollo económico y social del país…". Para ello, el gobierno creó la denominación de Enseñanza Media, que comprendía una etapa de formación educativa posterior a la Primaria

pero anterior a la Educación Superior, dividiéndose en la fase del bachillerato propiamente dicho y las escuelas vocacionales.

¿Qué se buscaba con la Educación Secundaria o Enseñanza Media? La importancia de este decreto no sólo representó un cambio importante en la organización de los niveles educativos, sino en señalar los principales derroteros educativos que influirían de una u otra forma en la legislación posterior. Una preocupación central a la que el bachillerato debía responder era la formación integral del alumno, entendida como el desarrollo de las múltiples dimensiones que constituían la adolescencia. Algunas de ellas eran: la intelectual, la moral, la religiosa, la social y la estética, que estructurarían la personalidad del alumno. El tipo de ser humano a moldear implicaba inocular hábitos de conducta[84] que lo llevaran a ser un hombre útil a la sociedad, apto para la convivencia en democracia con base en los avances de la Ciencia y la Tecnología, factores que lo llevarían a la toma responsable de decisiones. Desde luego, el proyecto educativo no olvidaba la relación del alumno con la nación, cuyo conocimiento era fundamental para identificar las posibilidades de desarrollo, mediado por el amor al país y la disposición para servirle.

Con ese decreto, el nivel de Enseñanza Media se dividió en dos ciclos. El primero de ellos, era el ciclo básico que cubría los primeros cuatros años en donde se esperaba complementar la cultura general obtenida en el nivel primario así como iniciar la exploración vocacional de los educandos. El segundo ciclo se componía de los grados 4º y 5º de bachillerato, que sin desconocer la necesidad de seguir con los fundamentos de cultura general, procuraba acercar al alumno a un "trabajo remunerativo y socialmente útil" mediante dos grupos de asignaturas, el núcleo de

[84] Dentro de los valores que debía contribuir a forjar la educación secundaria estaban: la responsabilidad, la iniciativa, la honradez, la veracidad, la sencillez, la sinceridad, la satisfacción por el trabajo, la austeridad, la constancia, la puntualidad, la correcta presentación personal, la tolerancia, el sentido de la convivencia y del respete a la ley y a las ideas ajenas, así como el constante deseo de superación.

materias obligatorias y el de materias optativas, en las que se ahondaría en la vocación del alumnado.

En los dos ciclos se contaba con la asignatura de Estudios Sociales, atribuyéndole en el Básico un lugar importante sí se tiene en cuenta la intensidad horaria por grado y en conjunto.[85] Esta asignartura contemplaba diferentes materias por grados divididas a su vez espacialmente, así: En 1º se veía Geografía Física y Humana aplicada a Colombia, Prehistoria General y Americana aplicada a Colombia y Civismo y Urbanidad; en 2º Geografía del Antiguo Continente, Oceanía y Regiones Polares e Historia Antigua y de la Edad Media; en 3º Geografía de América, Historia Moderna, Contemporánea y de América y finalmente en 4º se retomaba la Geografía e Historia de Colombia. En el segundo ciclo, sólo se incluía en grado 6º la materia de Instituciones Colombianas y Civismo Internacional. Como podemos apreciar, el énfasis estaba dado por acercar al estudiante al conocimiento de la Historia y la Geografía de Europa y América en los grados en que se le dedicaba más horas. No obstante, si miramos en conjunto, en 1º, 4º y 6º la nación era el tema prioritario que se repartía entre los contenidos históricos, geográficos y cívicos. Es preciso mencionar cómo para el segundo ciclo se creó el área de Humanidades, en la que se podía profundizar en cada una de las asignaturas de los Estudios Sociales.[86]

Bajo el gobierno de Misael Pastrana Borrero se emitió el 22 de enero de 1974 el decreto 080. Aunque legalmente tal norma derogó lo establecido

[85] Tomando como referencia los totales, superaba en el ciclo básico a todas las asignaturas con 690 horas, en contra de las 600 y 630 horas anuales de Español y Literatura y Matemáticas respectivamente. Por grados, en 1º de bachillerato igualaba con 150 horas anuales a las asignaturas referidas, mientras que en 2º y 3º las superaba con 210 horas, para descender en 4º con 120. En el segundo ciclo de la educación media, los Estudios Sociales bajaron en intensidad horaria debido al peso adquirido por la Filosofía, viéndose sólo en 6º con 60 horas anuales. Cabe anotar que las asignaturas denominadas "Actividades Co-programáticas e intensificaciones" contaron también con una gran intensidad de horas de trabajo escolar al año, llegando en conjunto a las 930 horas anuales en el ciclo básico y a 690 en el segundo ciclo.

[86] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 45 de 1962 (enero 11). Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios par el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas par evaluar el trabajo escolar. Disponible en internet vía: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679_archivo_pdf.pdf Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 90.9 Kb.

en el decreto 045 de 1962, las razones que fundamentaban su expedición obedecían a los mismos planteamientos de años atrás. Los principios que sustentaban este nuevo intento de reforma del sistema educativo en el nivel medio, reiteraban la necesidad de mejorar la calidad de la educación, acoplándola a las “modernas” tendencias educativas y las necesidades del país. Con este decreto se esperaba implementar un “Plan Fundamental Mínimo de Estudios” basado en la flexibilidad de los planes de estudio, permitiendo su adecuación en cada institución educativa en el marco de las modalidades existentes: humanística, científica y técnica. Con este decreto se dio vía libre a la flexibilidad y diversificación en el bachillerato colombiano con el apoyo de entidades de educación superior y del sector público y privado de la educación, que alcanzó una experimentación exitosa.

Sí los principios del nuevo decreto no variaron sustancialmente tampoco lo hicieron sus fines. Con base en una definición de Enseñanza Media centrada en la formación integral, se retomó la idea de una educación que preparara para los estudios superiores, interesada en la necesidad de desempeñar “más eficientemente una determinada función en la sociedad”, aludiendo a la posibilidad de dedicar al alumno al trabajo práctico. Los aspectos más importantes de aquella formación integral se mantuvieron respecto al decreto 045 de 1962: Adquisición de nociones de moral y religión para la vida diaria, el desarrollo de capacidades intelectuales y adquisición de formación académica, entre otros. No obstante, con este decreto el Gobierno Nacional procuró introducir un enfoque de la educación media como escenario para desarrollar una educación más práctica y útil.

Muestra de ello fue la constante alusión a la necesidad de valorar la dignidad de todo tipo de trabajo, el desarrollo de las aptitudes -no sólo intelectuales- del individuo, la formación vocacional y el uso adecuado del tiempo libre. Para alcanzar estos objetivos condensados en la idea de “desenvolvimiento social”, el gobierno concebía como “condición esencial”

la conservación y mejoramiento de la salud física y mental, de allí que la promoción de hábitos y prácticas saludables. De esta forma, el proyecto educativo expresado en este decreto trazaba como “metas máximas” el bienestar individual y el progreso de la comunidad, manteniendo unos márgenes básicos de convivencia y “mutua tolerancia”.

Con un tono menos nacionalista, el gobierno buscó dar un carácter activo a la participación del alumno en la sociedad a partir del reconocimiento del “orden social democrático”. Ello implicaba conocer y apreciar los valores de la nacionalidad, especialmente en lo relacionado con la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural colombiano. Estos deberes con la nación se verían integrados en los compromisos del alumno con su familia, entendida como la “célula esencial” del organismo social, en la que también debía cumplir dignamente las funciones acordadas para el estudiante de educación media, que no eran otras que las de guardar respeto profundo por las dos instituciones.

Al igual que en 1962, la Educación Media se componía de dos ciclos. Uno básico que constaba de cuatro años, que a su vez fue dividido en dos periodos de acuerdo a la intensidad de vocacional así: En los grados 1º y 2º de bachillerato se impartiría la exploración vocacional, mientras en 3º y 4º se daría la iniciación vocacional. El segundo ciclo, llamado vocacional consistía en dos años lectivos, concretando la propuesta de diversificación con las siguientes modalidades: Académica, Pedagógica o de Formación Normalista, Industrial, Comercial, Agropecuaria y Promoción Social. La importancia de la búsqueda de la vocación útil y práctica de la educación se inició en firme con este decreto, manifestando la preocupación del Estado por dotar al sistema educativo de un enfoque que permitiera pensar la simbiosis con las actividades productivas desde temprana edad.[87]

[87] Las actividades vocacionales eran definidas como aquellas en las que además de impartir conocimientos se fomentaban las habilidades y destrezas ocupacionales. Dentro de ellas se enumeraban las siguientes: mecanografía, radiotecnia, actividades agrícolas, juguetería, modelado,

El énfasis productivo para la Educación Media tuvo repercusiones importantes en cuanto al lugar otorgado a las asignaturas de Ciencias Sociales desde la década del setenta. El decreto estableció un Plan Fundamental Mínimo, consistente en la distribución de las asignaturas básicas a cursar en todos los grados de Educación Media. Este plan restó importancia a la Historia y a la Geografía, que sumaban en conjunto 18 horas semanales en todos los grados, así: De 6º a 8º cada una tenía dos horas, mientras que en 9º alcanzaban las tres horas a la semana. En contraste, las horas de trabajo escolar destinado a Matemáticas, Física y Vocacionales ascendió a 26 horas por semana, mientras que a Español se le otorgaron 24 horas. Las Intensificaciones "optativas", que buscaban profundizar en un área humanística, científica o técnica eran de obligatorio cumplimiento contaron con 27 horas.[88]

Los cambios que trajo el decreto 080 sobre el lugar ocupado por las Ciencias Sociales en el proyecto educativo, se podían advertir no sólo en la disminución en la intensidad horaria sino en el cambio de denominación, pues se pasó de "Estudios Sociales" al nombre de cada una de las asignaturas que la componían. La organización de estas correspondía a criterios espaciales para ser estudiadas en grados respectivos así: Historia y Geografía de Colombia y Educación Cívica en 6º y 9º, Historia y Geografía de América en 7º y en 8º Historia y Geografía Universal. Sí bien existió un cambio en el nombre, comparando con el decreto 045 de 1962, podemos observar que solamente se dio un 'trueque' entre los grados séptimo y octavo, es decir entre los contenidos geográficos e históricos de Europa y América.

Debido al carácter amplio de la diversificación sancionada en el decreto 080 de 1974, fue necesaria su reglamentación en diferentes resoluciones

---

culinaria, primeros auxilios, explotación de recursos marinos, técnica de conservación de recursos naturales, entre otras. Como se puede ver, todas tenían un claro contenido productivo.

[88] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 080 de 1974 (22 de enero). por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. Disponible en la red vía: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104657_archivo_pdf. Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 60 Kb.

de acuerdo a las modalidades estipuladas. En los planes de estudio de bachillerato académico diurno, comercial, promoción social y bachillerato nocturno, las materias de Historia, Geografía y Física tenían una intensidad horaria de dos horas de sexto a octavo, incrementado una hora en noveno. En el bachillerato Industrial, se proponía una hora más en sexto grado para la Historia de Colombia y Cívica así como para la Historia Universal que se veía en octavo. La modalidad de Agropecuaria presentaba otra particularidad pues en los grados sexto y noveno desagregaron la Educación Cívica de la Historia, dándole dos y tres horas respectivamente, resultando seis y nueve horas semanales de estas materias por cada grado. Finalmente, el bachillerato pedagógico dedicaba un mayor tiempo a las asignaturas de las Ciencias Sociales, que a excepción del grado octavo que contaba con dos horas para tratar lo relacionado con Europa, en los demás grados se prescribieron tres horas.[89]

La diferencia frente al tiempo dedicado a cada una de las asignaturas de Ciencias Sociales, respondía a las necesidades y acentos propios de cada modalidad. No obstante, el interés por proveer de algunos elementos básicos sobre la realidad nacional no desaparecía, por el contrario marcaba la pauta organizativa en detrimento general de los contenidos sobre Europa y América. El rezago respecto a las demás asignaturas se puede apreciar sí tenemos en cuenta que había dos ámbitos ineludibles: Español y Matemáticas, seguidas por las Ciencias Naturales (Biología, Química, Física) que nunca estuvieron por debajo del tiempo destinado a la Historia, la Geografía o la Cívica. Caso aparte

[89] Cfr. Resolución 2332 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Académico (Reglamentaria del 080-74); Resolución 2516 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Nocturno (Reglamentaria del 080-74); Resolución 2681 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Industrial (Reglamentaria del 080-74); Resolución 2779 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Comercial (Reglamentaria del 080-74); Resolución 2926 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Agropecuario (Reglamentaria del 080-74); Resolución 4782 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato en Promoción Social (Reglamentaria del 080-74) y Resolución 4785 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Pedagógico (Reglamentaria del 080-74). En: BÁEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.) Legislación para Educación. 4ª Edición actualizada a 1998. Bogotá: Editorial CASE, 1998. Pp. 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368 respectivamente.

constituían las asignaturas propias de las modalidades, las cuales ocupaban grandes porciones en la distribución temporal.[90]

Teniendo como antecedentes los decretos 045 de 1962 y 080 de 1974, a partir de 1976 se dio un proceso de reestructuración del sistema educativo que llegaría en sus fundamentos hasta los primeros años de la década del noventa. El decreto 088 de 1976 reorganizó la educación nacional, orientada por principios como la flexibilidad en los planes y programas, la descentralización administrativa y el conocimiento de la realidad nacional. El principal aporte de esta norma fue la división del sistema educativo entre educación formal y no formal, donde aquella se estructuraba en una secuencia regular, con periodos lectivos y contenidos que conducían a un grado, mientras que la educación informal se concibió como un complemento a la educación formal.

La educación formal fue dividida en los siguientes niveles progresivos: Pre-escolar, Básica (con cinco grados de Primaria y cuatro de Secundaria), media e intermedia. Tal organización implicó un cambio respecto al modelo proclamado en 1974 en el que la enseñanza media iniciaba en el primer año de bachillerato, mientras que desde 1976 se estimó incluyó en el nivel básico. Aunque se mantenía el interés por la diversificación, esta se daba sólo en los dos últimos años del bachillerato, ampliando la formación básica, sin desconocer la necesidad de orientar vocacionalmente al alumno. Por su parte, la educación intermedia o técnica formó parte del nivel denominado "post-bachillerato" dirigida a profundizar el enfoque técnico predominante en la educación. En otras palabras, la educación formal se amplió tanto en el ciclo básico (9 años) como en el vocacional (opcionalmente 4 años).

Los cambios introducidos desde mediados de la década del setenta también contemplaron como población objeto del derecho a la educación

[90] Ibíd. Por citar un sólo caso, en la modalidad de Industrial materias como Dibujo Técnico, Teoría de la Espacialidad y Práctica de la Especialidad tenían 18, 28 y 40 horas respectivamente. Resolución 2681 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Industrial (Reglamentaria del 080-74)…Op. Cit. P. 364.

a los grupos indígenas. Partiendo de la premisa de la diferencia cultural y de la necesidad de preservar ese “patrimonio” de la nación, la propuesta contempló una educación que tuviera en cuenta “la realidad antropológica” de las comunidades aborígenes, fomentando la conservación y divulgación de las mismas. El Estado desde una mirada “incluyente”, debía garantizar la participación de los indígenas en los “beneficios del desarrollo económico y social del país” así como proteger y fomentar la educación en general. Para cumplir estos objetivos, se sancionó la reorganización del sistema educativo, en lo relacionado con algunos institutos docentes privados y oficiales. El cometido era adelantar una descentralización administrativa en la que los departamentos e intendencias cumplieran un papel más protagónico.

Para la puesta en marcha de este nuevo sistema educativo, el gobierno nacional decidió acometer una reorganización del Ministerio de Educación Nacional definiendo claramente las instituciones pertenecientes al nivel nacional, abarcando los ámbitos educativo, científico, deportivo y cultural. Entre las entidades objeto de reforma se encontraban: Los establecimientos educativos oficiales, el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE, el ICFES, el ICETEX, COLDEPORTES, COLCULTURA, el Instituto Caro y Cuervo, el Colegio de Boyacá, el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, el Instituto Nacional de Ciegos INCI, el Instituto Nacional de Sordos INSOR y las universidades nacionales. Respecto a las funciones del sector educativo nacional, además de las propiamente administrativas resaltaban aquellas relacionadas con la inspección y supervisión de la prestación del servicio educativo y el cumplimiento de la buena marcha de la administración educativa.

La estructura organizativa del Ministerio de Educación propuesta en este decreto representaba la complejidad del mundo educativo, puesto que aglutinaba asuntos administrativos, económicos y pedagógicos. En líneas generales, el MEN estaba dividido en cuatro grandes unidades: El

Despacho del Ministro, las Unidades de Dirección, las de Asesoría adscritas al Despacho del Ministro y las Unidades de Ejecución y Control. Más allá del evidente peso del Ministro y todas las oficinas que tenían como misión apoyar su gestión en varios órdenes, para efectos de este trabajo nos centraremos en el último grupo. Las Unidades de Ejecución y Control se hallaban divididas en tres grandes direcciones: La Dirección general de Administración e Inspección Educativa, desglosada en ocho Divisiones dedicadas a cada nivel de educativo formal, aunque también se ocupaba de la no formal. La Dirección General de Servicios Administrativos, compuesta por las divisiones de Personal, Financiera y de Coordinación de los Fondos Educativos Regionales.

La tercera dirección que conformaba la Unidad de Ejecución y Control era la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Su importancia radicaba en que era allí en donde se elaboraban los planes y programas de estudio sobre las diferentes áreas y asignaturas que concretaron el proyecto educativo estatal. La organización interna de esta Dirección da cuenta de su papel en la definición y realización de las políticas educativas. Constituida por siete Divisiones, cada una de ellas se dedicaba a concebir todo el proceso educativo desde la planeación y el diseño del currículo hasta su evaluación: 1. División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal 2. División de Diseño y Programación Curricular de Educación No Formal. 3. División de Materiales Impresos y Audiovisuales. 4. División de Medios de Educación a Distancia. 5. División de Documentación e Información Educativa. 6. División de Coordinación de Centros Experimentales Pilotos. 7. División de Evaluación del Rendimiento Escolar. En pocas palabras, el interés del Estado por el mejoramiento de la calidad educativa se jugaba en gran medida en las oficinas que componían esta dirección.

La centralidad de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, se puede

advertir al revisar las funciones que le fueron adjudicadas. A su vez, es posible percibir cómo los asuntos curriculares se concebían por el Estado como ámbito de aplicación de la descentralización. Tareas generales como definir los contenidos curriculares, los métodos y objetivos de la educación, realizar las normas y guías para la ejecución de los programas curriculares y desarrollar la evaluación de los mismos, dependían del papel que cumplieran los Centros Experimentales Piloto CEP. Estos eran los principales ejecutores de las políticas curriculares, con funcionamiento en cada uno de los departamentos, municipios, intendencias y comisarías. Por citar un ejemplo, la Dirección se debía encargar junto con el ICCE de definir los criterios para la producción, adquisición y distribución masiva de textos y materiales. La realización de esta tarea corría por cuenta de los CEP, encargados de organizar las bibliotecas escolares básicas así como controlar la expansión de estas.

El grado de especialización en el trabajo de la dirección se expresaba en la distribución de funciones en las respectivas divisiones. La División de Diseño y Programación Curricular de la Educación Formal era la encargada del diseño del currículo, la capacitación y perfeccionamiento docente para todos los niveles del sistema y la elaboración de los programas por áreas con los respectivos contenidos graduados, concebidos como un paso más en la concreción del currículo. Estos programas debían contemplar los objetivos, métodos, materiales y medios aconsejables para cada grado y área. Esta División sería la responsable del diseño, programación de los currículos y capacitación docente para el nivel pre-escolar con el apoyo del ICBF, la educación especial y las colonias escolares, además del diseño y evaluación de los currículos dirigidos a las comunidades indígenas con participación de las mismas.

Los textos escolares y en general los medios educativos estaban bajo el control de la División de Materiales Impresos y Audiovisuales. Las funciones de esta división nos permiten observar cómo el Estado se preocupaba por fijar los instrumentos para desarrollar su proyecto

educativo, a partir del diseño, elaboración y experimentación de modelos de textos, guardando la coherencia con lo prescrito en el currículo. Sí no era posible producir los textos, el Estado a través de la División estaba facultado para evaluar los textos y materiales educativos producidos por el sector privado y autorizar oficialmente aquellos que se podían utilizar en los planteles. Mediante las Divisiones de Documentación e Información Educativa, Coordinación de Centros Experimentales Pilotos y de Evaluación del Rendimiento Escolar, se procuraba ejercer el control sobre la distribución del material escolar, ya fuese organizando bibliotecas y centros de documentación, asesorando la selección de bibliografías básicas o realizando la distribución de los textos. En el cumplimiento de estas labores los CEP cobraban gran importancia, ya que se convertían en los únicos ejecutores, al tiempo que les eran destinadas otras funciones como las de llevar a cabo la capacitación docente, realizar innovaciones educativas y evaluar el desarrollo de los programas curriculares desde las regiones.[91]

El 17 de julio de 1978 en desarrollo de la reestructuración del sistema educativo ordenada por el decreto 088 de 1976, el presidente de la República emitió el decreto 1419, que se constituiría en el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación. Este nuevo decreto retomaba el problema de la calidad de la educación para fijar los criterios básicos en el diseño y administración curricular, definiendo el currículo como "el conjunto planeado y organizado de actividades en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación".[92] Esta visión del currículo nos permite señalar dos características centrales del proyecto educativo del Estado colombiano retomados años más tarde. En primer lugar, la convocatoria

[91] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 088 de 1976 (22 de enero). por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Disponible en la red vía: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 175 Kb.

[92] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1419 de 1978 (17 de julio). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. En: BÁEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.) Legislación para Educación…Op. Cit. P. 373.

de diferentes actores sociales en el logro de los objetivos trazados a la educación, posición que se va a asumir en la década del noventa. En segundo lugar, la visión del currículo como un medio para concretar el proyecto educativo desglosado en los fines de la educación. Así, cuando hablamos de la existencia de un proyecto educativo en este periodo hacemos referencia a un deber ser de la sociedad y de la educación, en donde los programas y planes de estudio eran únicamente medios para alcanzar unos fines sociales y políticos más altos.

¿Qué esperaba el Estado colombiano de la educación en la segunda mitad de los años setenta? Los fines prescritos para la educación expresaban preocupaciones reiterativas por parte de los gobiernos como “alcanzar el progreso”, generar “aprecio por el trabajo”, solucionar los problemas nacionales o fomentar la responsabilidad moral y religiosa. Por otra parte, el decreto 1419 también consignó metas como el respeto por los derechos humanos, especialmente la vida, el cuidado y manejo racional de los recursos naturales así como el reconocimiento de los grupos humanos, particularmente el respeto de las diferentes creencias religiosas. Sí estos eran las metas que se esperaba la educación ayudara a lograr, el currículo como orientador de la acción educativa debía fundarse en algunos principios básicos que conformaban la concepción de la educación vigente. Dentro de estos podemos mencionar: El proceso educativo debía centrarse en el alumno, su desarrollo como persona y miembro de la comunidad, guardando equilibrio entre la teoría y la práctica así como ocuparse del estudio de los problemas y acontecimientos actuales, tanto de la vida nacional como de la internacional.

La elaboración de los programas se ceñiría a la una estructura fijada por el Ministerio de Educación, explicitando aspectos como justificación, estructura conceptual, objetivos generales y específicos, contenidos básicos, alternativas de actividades y metodologías, materiales y medios educativos e indicadores de evaluación. Los programas ofrecerían

elementos y orientación detallada para la puesta en marcha del proyecto educativo general y del área en particular, guiando la práctica escolar en todo momento. Ahora, tanto en la fase de diseño, como de experimentación y aplicación, el currículo seguiría una serie de principios como: flexibilidad, articulación, graduación, integridad, secuencia, unidad y equilibrio con los objetivos definidos para cada grado.

El planteamiento del currículo por áreas para la Educación Media tuvo su origen en este decreto, dando una organización de las asignaturas que guardaría una secuencia progresiva con los conocimientos impartidos en el nivel primario. Este decreto promulgó por primera vez la necesidad de dividir en dos grupos las áreas, por un lado un núcleo común y obligatorio y por el otro las áreas propias de las respectivas modalidades, eso sí, las dos habrían de impulsar la orientación vocacional. El interés por lo vocacional que retomaba los postulados de la década del sesenta, buscaba acercar al alumno al ejercicio de la tecnología propia, facilitando el contacto con la realidad ocupacional y productiva en función de la comprensión de los problemas de la economía y el desarrollo de la nación.

Como era usual, con cada nueva norma se esperaba reformular la organización de los niveles educativos, ya fuese cambiando el número de grados o los nombres de las modalidades ofrecidas en el nivel medio. Para 1978 se diseñaron tres tipos de bachillerato: En Ciencias, que cubría las especialidades de Matemáticas, Ciencias Naturales y Humanidades; Tecnológico, compuesto por las modalidades Pedagógica, Industrial, Agropecuaria, Comercial, Salud y Nutrición, Educación Física y Recreación y Promoción de la Comunidad; y Artes, que se dividía en Bellas Artes y Artes Aplicadas. Aunque el espectro vocacional se ampliaba por lo menos nominalmente, la implementación de cada una de estas opciones tomaría en cuenta las necesidades regionales. Para hacer más viable el proyecto de diversificación, el decreto contemplaba diversas maneras para que los establecimientos educativos pudieran realizar esta

oferta educativa, por ejemplo la reorganización del plantel de acuerdo a las nuevas modalidades –con su respectiva adecuación en recursos físicos y humanos-, la integración de dos o más planteles para garantizar la continuidad de los estudios básicos y vocacionales o la realización de convenios y delegaciones con entidades que cumplieran con los requisitos mínimos para desarrollar las modalidades.

Uno de los rasgos que distinguió al proyecto educativo diversificado con pretensiones de articulación con el mundo productivo, fue la consciencia que tenían las autoridades educativas de la lentitud en su aplicación. Ello estaba dado entre otras cosas, por la necesidad de acoplar las instalaciones educativas a las nuevas exigencias, como el mandato de la educación mixta. Antes de la reglamentación del decreto tendría que darse una fase experimental, que sería objeto de una evaluación sistemática realizada por las Secretarías de Educación, permitiendo ajustes periódicos a la propuesta. La etapa de experimentación se desarrollaría gradualmente por niveles, grados y áreas, requiriendo de la autorización del MEN para iniciar todo el proceso. Por otro lado, la capacitación docente era un factor que tendría que acompasarse al proceso de cambio, sin desviarse de los fines y principios propuestos, especialmente aquellos que buscaban mejorar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza-aprendizaje. Para garantizar los avances en la elaboración curricular, el MEN podía acudir a las "instituciones especializadas del sector educativo" como las entidades adscritas al Ministerio.[93]

1.2. El decreto 1002 de 1984 y su reglamentación: La renovación curricular entre la diversificación y la preocupación por la integración.

El proyecto de transformación de la educación iniciado en la década del sesenta que contó con importantes desarrollos legales, tuvo en el decreto 1002 de 1984 un referente fundamental para la organización del currículo,

[93] Ibíd. Pp. 373-381.

con alcances hasta los años noventa. Con esta disposición, y tras ocho años de experimentaciones pedagógicas, el gobierno nacional en cabeza de Belisario Betancur, decidió reimpulsar los fines propuestos para la educación desde 1978 y cumplir con una de los obligaciones del gobierno, como era la de establecer los marcos generales para el proceso educativo. Con este decreto la intervención del gobierno se enfocó hacia la determinación de directrices generales que condujeran a una reformulación de lo que debía ser la educación.

La relevancia del decreto establecer el plan de estudios para todos los niveles de la educación formal (Pre-escolar, Básica y Media Vocacional). El plan de estudios era entendido como el "conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y el establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración."[94]La responsabilidad de la aplicación de este plan de estudios recaía en la articulación de la familia, la comunidad y las autoridades para la creación de "ambientes propicios" que permitieran alcanzar los objetivos.

En la división del sistema educativo por niveles, los objetivos para la Educación Básica -que comprendía Primaria y Secundaria hasta noveno grado- retomaron las principales ideas expuestas años atrás. La búsqueda del "desarrollo armónico y equilibrado" se mantenía como meta ineludible, procurando el reconocimiento de las potencialidades físicas, intelectuales y emocionales de los alumnos a trabajar en la escuela. Este interés por el desarrollo de las capacidades individuales se articularía a la

[94] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1002 de 1984 (24 de abril). Por el cual se establece el plan de estudios para la educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana. En: BÁEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.) Legislación para Educación…Op. Cit. P. 383.

identificación por parte del estudiante de los factores que llevarían al desarrollo económico, social, cultural y político.

Para ello se partía de la premisa que la Educación Media crearía el espíritu democrático propio de la nacionalidad colombiana en busca de las soluciones a los problemas que aquejaban al país. Esta doble dimensión del proyecto educativo, que no renunciaba a formar en los marcos de la nación, se desarrollaría a partir de "experiencias educativas", en las que no sólo se transmitieran conocimientos, sino la también se diera la adquisición de "habilidades y destrezas" que llevaran al alumno a la formación cívica, ética, religiosa, científica y tecnológica. Estas experiencias estarían dirigidas a generar actitudes y valores que redundaran en un compromiso con el desarrollo nacional.

En los otros niveles de educación particularmente en la Media Vocacional, el gobierno proponía potenciar los principios señalados para la Educación Básica, inclinándose más por la formación para la vida laboral. La reiterada intención por hacer de la educación una actividad vinculada a la práctica y a la producción se evidenciaba en el llamado a cuidar y usar racionalmente los recursos naturales, los bienes y servicios, así como en la insistencia en la adecuación y creación de tecnología. La creación de buenos trabajadores se confirmaba con el deseo que la educación formal sirviera para que los alumnos actuaran responsable, honrada, eficiente y creativamente "en el campo que le[s] corresponda". Esto implicaba la utilización "creativa" y "racional" del tiempo libre, fortaleciendo la salud física y mental, la integración social y el sano esparcimiento, mediante la toma de decisiones responsables.

La concepción educativa que permeó los manuales escolares de finales de los ochenta e inicios de los noventa, se puede reconocer en la definición del área de estudio ofrecida por el gobierno nacional en el decreto en cuestión. El área era "el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en

materias y asignaturas.” En esta definición se vislumbra cómo la educación no fue concebida solamente como la transmisión de información que privilegiaba la dimensión cognitiva de los estudiantes, sino como una visión más amplia que abocaba una formación en valores así como en competencias para la vida práctica. Las áreas eran un concepto que posibilitaba transmitir conocimientos, crear actitudes hacia la realidad y dotar a los alumnos de herramientas específicas.

Retomando la organización curricular del decreto 080 de 1974, en 1984 el sistema educativo contemplaba dos tipos de áreas de formación: Las comunes, de carácter obligatorio para todos los grados de la educación básica y media vocacional; y las denominadas “propias”, que pertenecían a cada modalidad contribuyendo a formar al alumno en el nivel vocacional. Dentro de las áreas comunes, el proyecto educativo contemplaba: Ciencias Naturales y Salud; Educación Estética; Educación Física Recreación y Deporte; Educación Religiosa y Moral; Español y Literatura; Matemáticas y Ciencias Sociales. A estas áreas de obligatorio cumplimiento se sumaban las de Educación en Tecnología e Idioma Extranjero en bachillerato. En los dos grados de educación media vocacional, el plan de estudios incluía el área común de Filosofía, al tiempo que incorporaba las propias de las modalidades. La presencia de las mismas áreas durante todo el proceso educativo se explicaba por el interés del gobierno veía por mantener cierta continuidad en todos los grados, principio que junto a otros como el de la integración constituía las bases de la reforma curricular.

Como se puede ver, el decreto 1002 de 1984 expresaba una vez más la necesidad de articular la educación con el trabajo, representado en el plan de estudios con la inclusión como área obligatoria de la educación en tecnología. En el mismo sentido, se proponía dar estímulos para aquellas instituciones educativas que crearan modalidades diferentes a las ya conocidas, promoviendo una vez más las modalidades tecnológicas. Otra propuesta significativa para comprender el enfoque “productivo” del

proyecto educativo se refería a la extensión de la orientación vocacional y escolar a todos los grados, con lo que se esperaba facilitar la interpretación, integración y proyección de las experiencias educativas facilitadas al alumno, para que este estuviera en capacidad de tomar decisiones responsables. El objetivo de este acompañamiento era armonizar el desarrollo individual con el social, incidiendo en el comportamiento y vocación del alumno. La extensión de la orientación vocacional se dio a las “actividades complementarias” -parte clave del “proceso de aprendizaje”- que articuladas a las áreas, tenían como razón de ser los intereses y necesidades de los alumnos y las comunidades.

El decreto 1002 no sólo se ocupaba de estipular el plan de estudios bajo la figura de las áreas pedagógicas, sino que contempló las directrices fundamentales para el desarrollo del proceso educativo al tratar lo relacionado con el tiempo escolar, los lineamientos metodológicos y la evaluación. Sobre el primero, las horas de trabajo escolar constaban de 60 minutos, contabilizadas para efectos de programación en totales semanales y anuales así: En la Educación Básica Primaria se debían dictar 25 horas/semana y 1000 anuales, mientras que en Secundaria y Media, se incrementaba a 30 horas/semana y a 1200 al año. Estos números correspondían a un año lectivo de diez meses que contarían con 100 (Primaria) y 120 (Secundaria y Media) horas por mes. Aunque las horas de trabajo respondían a un cálculo cronológico, el decreto hacía hincapié en que esta organización respondiera a las exigencias pedagógicas particulares en el desarrolló de unidades didácticas. Finalmente, desde 1984 habría quedado consignada la prohibición para que las instituciones educativas ofrecieran nuevas jornadas continuas.

Sí bien el decreto 1002 puede ser entendido como un paso importante en el camino por configurar una nueva educación formal más enfocada hacia lo productivo, dejó asuntos pendientes que fueron desarrollados años más tarde. Teniendo como base el principio de integración del que hablaremos más adelante, el gobierno reconocía la imperiosa necesidad de elaborar

las orientaciones de los programas curriculares. Para ello, sugería la pertinencia de la asesoría de las facultades de Educación, con el fin de incorporar en los programas curriculares conocimiento especializado en materia educativa. Igualmente, en las etapas posteriores de este proyecto educativo, se acudiría a las innovaciones pedagógicas de comprobada utilidad y eficacia, las cuales podían expandirse a todo el sistema educativo con previa autorización.

Un último aspecto a destacar de esta norma, a la que muchas veces se le atribuye ser la piedra de toque para la renovación curricular, tenía que ver con la evaluación. Valorada como parte fundamental del proceso educativo, la evaluación se concebía más allá de la asignación de notas para la promoción de los alumnos. Lo que se buscaba era que siguiera paso a paso el proceso de aprendizaje, para lo cual se proponía programar actividades evaluativas por cada unidad didáctica en donde los resultados serían utilizados para mejorar la calidad del aprendizaje. Como era costumbre, el Ministerio de Educación proponía una aplicación gradual de los planes y programas de estudios, partiendo de factores como las regiones, la disponibilidad de textos, guías, materiales curriculares y la capacitación suficiente de los docentes.[95]

La reglamentación del decreto 1002 de 1984 no se hizo esperar, pues sólo unos meses más tarde se emitió la primera resolución por parte del MEN en un proceso que seguiría por lo menos durante siete años. El 7 de noviembre de 1984 la Ministra de Educación Doris Eder de Zambrano emitió las resoluciones 17489 y 17486 por las cuales empezó a reglamentarse el decreto 1002. La renovación curricular en estas normas implicaba cambios en diferentes órdenes, uno de estos era la organización y la distribución del tiempo para el desarrollo de las distintas áreas de formación. Precisamente, con la resolución 17489 el MEN dividió la Educación Básica Primaria en dos grupos con duraciones diferentes. De los grados 1º a 3º se le daba a cada área tres horas de trabajo

[95] Ibíd. Pp. 383-388.

semanal, mientras que para los grados 4º y 5º se aumentaba en una hora para las áreas más importantes (Español y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Salud y Ciencias Sociales). Las horas en cualquiera de las áreas cubrirían distintos periodos de acuerdo a las condiciones pedagógicas del alumno. Además de la distribución temporal para la Educación Primaria y en consonancia con el proyecto integrador, la resolución 17489 reiteraba el mandato de desplegarlo en tres direcciones: La integración se debía dar entre las diferentes áreas, al interior de cada una y en la correlación de todas.[96]

Otro de los aspectos del decreto 1002 de 1984 reglamentado fue el de la evaluación. La relevancia de esta consistía en que producto del proceso evaluativo el alumno podía o no ser promovido, aunque el Estado insistía que lo más importante era que allí se comprobaba si los objetivos de aprendizaje se alcanzaban. En pocas palabras, la evaluación era la clave para saber sí el proyecto educativo se estaba implementado y la herramienta básica para señalar los cambios a que hubiera lugar. Esta debía caracterizarse por ser objetiva y confiable, toda vez que la información arrojada en su aplicación, plantearía los cambios en el sistema educativo. El fin era mejorar el trabajo de los alumnos en todos los momentos de su proceso de aprendizaje, indicando el grado de formación integral alcanzado y los aspectos a revisar. Los principales aspectos que debían evaluarse según el MEN eran: el logro del objetivo de aprendizaje, el desarrollo de los procesos que conducían a tal logro, la utilización de los recursos, la adquisición y progreso en el ejercicio de las habilidades, destrezas, valores, hábitos y actitudes.

Para el desarrollo del proceso evaluativo se atribuyó gran importancia a los textos escolares. Los textos para los tres primeros grados del nivel primario, debían incorporar orientaciones sobre cómo realizar la evaluación así como alguna información sobre la promoción flexible. Por

[96] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 17489. (7 de noviembre de 1984). Por la cual se reglamente el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 en cuanto a la distribución del tiempo de trabajo escolar para la educación básica primaria. En: Ibíd. Pp. 391-392.

su parte, los textos de 4º de primaria a 11º de media vocacional, tendrían en cuenta los indicadores de evaluación de las unidades de aprendizaje. Los textos escolares estaban llamados a servir como instrumento para implementar un examen permanente durante el año lectivo. Este sería dividido en cuatro periodos de igual duración en los que se llevarían a cabo evaluaciones numéricas (en la escala de 1 a 10) adjudicándole a cada periodo un porcentaje diferente así: Primero 10%, segundo 20%, tercero 30% y cuarto 40%. La evaluación de los periodos sería acumulativa a realizarse para los tres primeros periodos en el horario normal de una clase, mientras que para el cuarto, se proponía la posibilidad de un horario especial.

Los resultados había que comunicárselos al alumno con el fin de atender sus reclamos, para proceder a un análisis con los directivos en el que se buscaran correcciones a los problemas detectados, especialmente cuando existiera un gran número de alumnos calificados como insuficiente. El último paso, era la consignación de las calificaciones en la libreta para informar a la familia que tendría que colaborar en la orientación del estudiante. Sobre la promoción, la resolución 17486 de 1984 señalaba las calificaciones mínimas para aprobar una asignatura, las condiciones para alcanzar la promoción al grado siguiente o la obtención del título de bachiller así como para adelantar una habilitación, realizándose máximo un mes después de culminar las actividades finales incluyendo todos los contenidos vistos en el año.[97]

El 22 de noviembre 1985 la Ministra de Educación Liliam Suárez Melo avanzó en el proyecto educativo que tomó impulso en 1984. Con la resolución 19700, además de establecer la implementación de los programas curriculares para 1986 hasta el tercer grado de primaria, se resolvía la conformación de las áreas comunes para el nivel de

[97] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 17486. (7 de noviembre de 1984) Por las cual se adoptan técnicas y procedimientos para la promoción escolar de los alumnos, en los centros docentes de educación primaria, secundaria, y media vocacional. En: Ibíd. Pp. 433-438.

bachillerato para efectos de la promoción. Lo significativo de esta resolución radica en que muestra cómo desde mediados de la década del ochenta, el Estado incluyó en el área de Ciencias Sociales, junto con la Historia y la Geografía, la asignatura de Educación para la Democracia, la Paz y la Vida Social, para la el nivel básico como para la media vocacional, denominándola "Comportamiento y Educación para la Democracia, la Paz y la Vida Social", que podía hacer parte del área de Filosofía o de las Ciencias Sociales.[98]

El decreto 1002 de 1984 constituyó un momento importante en la reformulación del proyecto educativo diversificador que venía desde la década del sesenta. Ahora, esto requirió de una implementación paulatina que significó la clarificación de variados aspectos contenidos en este. Así, en 1986 con la resolución 4707 la ministra Suárez Melo determinó cuáles eran las asignaturas que conformaban las áreas para cada grado y modalidad. La resolución puso de presente la preocupación por dilucidar prontamente –en comparación con las Ciencias Sociales por ejemplo- lo relacionado con la educación para la producción, especificando los contenidos programáticos generales. Este interés se expresó de diferentes formas, por ejemplo en la permanente alusión a la práctica como la manera más efectiva de llevar a cabo el proyecto diversificador, la prohibición de habilitar cualquiera de las asignaturas que conformaban las áreas propias o en la elevada exigencia académica sobre las mismas, pues de las asignaturas que desarrollaban la modalidad no se podía reprobar ninguna, ya que se perdería la modalidad en su conjunto.[99] En otra resolución la ministra enfatizaba la necesidad que la exploración vocacional se iniciara desde el grado sexto, con el fin de ir perfilando

[98] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 19700. (22 de noviembre de 1985). Por la cual se aclara el Parágrafo 1º del Artículo 17 de la Resolución No. 17486 de 1984; el Artículo 2º de la Resolución Nº. 17487 de 1984; el Artículo 2º de la Resolución Nº 520 de 1985, y se dictan otras disposiciones. En: Ibíd. Pp. 439-441.

[99] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 4707 (15 de mayo de 1986). Por la cual se determinan, para efectos de promoción, las asignaturas y contenidos programáticos que conforman cada área mientras se realiza la transición entre los planes y programas de estudio vigentes y la programación curricular por áreas establecida por el decreto 1002 de abril 24 de 1984 y se deroga la Resolución 520 de 1985. En: Ibíd. Pp. 395-398.

tempranamente los intereses productivos de los estudiantes. De allí que en el mismo acto administrativo, se autorizaba a los planteles que habían empezado la implementación experimental de la reforma curricular de 1984, a continuar en sus esfuerzos contando con la supervisión y control del MEN.[100]

Para finales de la década del ochenta, se manifestó un interés que ya se había advertido, pero que se tradujo en la creación de una figura importante para la organización de la educación en los años posteriores: El Comité de Evaluación. Este comité fue significativo, puesto que anunciaba el principio de la autonomía escolar preconizado en los noventa, al tiempo que articulaba lo curricular con lo evaluativo. La sanción de esta instancia de administración y control de la educación se dio en el marco del interés por alcanzar los objetivos fundamentales para la educación primaria: la universalización y el mejoramiento de la calidad. El MEN ligó estas metas a otro asunto que ha marcado la educación colombiana, la promoción automática, como una herramienta que disponían las autoridades educativas para lograr la universalización, abriendo la posibilidad para bajar las tasas de deserción escolar y de repitencia.

La evaluación escolar debía cumplir un papel crucial, más aún, cuando era pensada no sólo como el proceso de seguimiento al estudiante sino también porque se extendía a la institución escolar en su conjunto. Aquella era definida como “el proceso de seguimiento y valorización permanente del estado en que se encuentra la institución educativa en los aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno, frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano […] tiene como propósito la identificación de logros y dificultades y la aplicación de correctivos que hagan posible una alta

[100] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 12058. (3 de octubre de 1986). Por la cual se modifica el Artículo 3º de la Resolución No. 19700 del 22 de noviembre de 1985 y los Artículos 8º y 9º de la Resolución 4707 del 15 de mayo de 1986 y se dictan otras disposiciones. En: Ibíd. Pp. 399-402.

calidad educativa."[101]En el Ministerio se creía que con una concepción amplia de la evaluación, que trascendiera la mera adjudicación de calificaciones numéricas, la promoción serviría para motivar a los estudiantes en la búsqueda de una formación integral.

De tal manera, la calificación se ocuparía de seguir detalladamente el proceso de desarrollo del alumno, en el que sí bien se presentarían algunas fallas, las autoridades educativas concebían un progreso ascendente. Para que las dificultades de los alumnos en la obtención de los logros propuestos no llevaran a la pérdida del año, la promoción automática contemplaba la realización por parte del docente de actividades de recuperación, entendidas como parte del proceso regular de aprendizaje. El papel propuesto para el profesor no era más que el de supervisor del cumplimiento de las metas de aprendizaje, informando periódicamente sobre el desempeño de los alumnos, tanto al rector del respectivo plantel como a los padres de familia. El control sobre el proceso de aprendizaje por parte del profesor tenía como ocasión importante el registro de las inasistencias de los estudiantes por escrito, pudiendo llevar a la pérdida de las áreas de formación por la permanente ausencia. Los casos considerados atípicos, serían tratados por un Comité de Evaluación.[102]

Este comité era la instancia encargada de orientar y controlar el proceso educativo, promover la actualización de los docentes, asesorar a estos, alumnos y padres de familia en la programación y ejecución de actividades evaluativas y conceptuar en última instancia sobre los conflictos del proceso educativo. Se conformaría por el rector, el coordinador de primaria, el psicorientador o consejero escolar, un docente elegido y un representante de los padres de familia. Como se puede apreciar, el Comité de Evaluación pretendió involucrar más activamente a

[101] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 1469. (3 de agosto de 1987). Por el cual se reglamenta el artículo 8º del Decreto Ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. En: Ibíd. P.443.
[102] Ibíd. Pp. 443-446.

la comunidad educativa más allá de lo propiamente evaluativo, lo que significó una primer experiencia para asumir tareas autónomamente. Ello no se puede entender como la consagración plena de la autonomía escolar, debido a que el Estado mantenía las funciones de vigilancia y control, a través de las Direcciones de Núcleo Educativo.[103]

La puesta en marcha del proyecto de renovación curricular fue lenta, centrándose inicialmente en el nivel primario y en aspectos como la clarificación de las asignaturas que componían las modalidades para la básica secundaria o en la manera como había que desarrollar la evaluación. Entre 1989 y 1991, durante los gobiernos de Virgilio Barco y César Gaviria se emitieron tres normas importantes sobre el desarrollo de la educación secundaria, el área de Ciencias Sociales y el uso de la educación como medio para resolver las tensiones políticas y sociales que vivía el país. El 6 de junio de 1989, el presidente Barco Vargas y el Ministerio de Educación encabezado por Manuel Francisco Becerra Barney, firmaron el decreto 1167 en el que se modificaba el artículo 5º del decreto 1002 de 1984 relacionado con las asignaturas que componían el área de Ciencias Sociales. El contenido del decreto consistió en la reiterar que las Ciencias Sociales estaban conformadas por la Historia, la Geografía y la Cívica[104], lo que no hacia más que retomar la misma división que existía desde 1962.

En el mes de agosto de 1990, el Ministerio de Educación sancionó los Programas Curriculares para la Educación Básica Secundaria. La adopción después de seis años se realizó en el marco de la flexibilización curricular promovida por el MEN, lo que nos permite comprender el lugar otorgado a las demás áreas que conformaban el nivel secundario de la Educación Básica. Recordemos que para el Estado la prioridad estaba en universalizar la educación básica primaria, en la que se adoptaron los

[103] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 13676. (6 de octubre de 1987). Por la cual se reglamenta el parágrafo del artículo 7º del Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987, en lo relacionado con el comité de Evaluación en educación básica primaria. En: Ibíd. Pp. 447-449.
[104] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto Nº 1167 (6 de junio de 1989). Por el cual se modifica el artículo 5º del decreto 1002 de 1984. En: Ibíd. P. 403.

programas curriculares a través de las resoluciones 17487 de 1984, 19700 de 1985 y 15 de 1987, desarrollando los decretos 088 de 1976, 1419 de 1978 y 1002 de 1984.

Elaborados por la Dirección General de Currículo, el MEN esperaba que los Programas sirvieran de base para que las entidades regionales y locales desarrollaran programas pertinentes para sus territorios. La producción de los programas curriculares a nivel regional y local debía contar con la participación de los docentes y las comunidades interesadas, con el apoyo de los Centros Experimentales Piloto respectivos. Así como en el nivel primario, la aplicación de estos nuevos programas se realizaría de manera gradual y progresiva iniciando desde el grado sexto, cuya fecha de iniciación dependía del calendario académico que rigiera: Para el calendario A, la implementación se daría desde febrero de 1991, mientras que en el calendario B, empezaría en septiembre de 1990. Los institutos docentes que adelantaran la fase experimental previa a la adopción oficial, quedaban facultados para continuar con la aplicación en el grado siguiente.[105] La adopción en 1990 y la puesta en marcha del proyecto de renovación curricular para la Educación Secundaria un año más tarde, explica por qué los marcos curriculares del Área de Ciencias Sociales, para octavo grado, fueron publicados entre 1989 y 1990, haciendo más lento aún el cambio en las representaciones históricas presentes en los manuales.

En medio de la efervescencia por la Carta Constitucional de 1991, el Ministro de Educación Alfonso Valdivieso Sarmiento autorizó el Modelo Pedagógico para la Paz y la Reconciliación Nacional, como parte del plan de reinserción social, económica y política pactado con algunas fuerzas insurgentes. Hacemos mención de este modelo pedagógico elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional, en la medida en que mostraba cómo la educación no podía ser ajena a las iniciativas de paz desarrolladas

[105] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 10568 (6 de agosto de 1990). Por la cual se adoptan los Programas Curriculares para la Educación Básica Secundaria. En: Ibíd. Pp. 410-411.

entre el Estado y algunas guerrillas. No obstante, la autorización del Ministerio era para adelantar la fase experimental, organizada en tres ciclos de un semestre de duración cada uno, que cubrían la Educación Básica (Primaria y Secundaria) y la Media Vocacional. Las Ciencias Sociales sólo se encontraban en el ciclo primario, con cinco horas semanales, divididas en tres horas de trabajo presencial y dos de trabajo desescolarizado. El énfasis del plan de estudios estaba dado por la necesidad de reinsertar a los guerrilleros desmovilizados a la sociedad, de allí que áreas como Orientación Comunitaria o Gestión Empresarial tuvieran mayor intensidad horaria.[106]

1.3. La Ley General de Educación: ¿Inicio de un nuevo proyecto educativo?

Luego de la sanción de la nueva Constitución Política en 1991, quedaron varios asuntos públicos para ser reglamentados por parte del poder legislativo. Uno de ellos fue el tema educativo, que requería la elaboración de una ley general que regulara todo lo relacionado con la educación tomando como base los principios constitucionales consagrados en los albores de la década del noventa. La importancia de esta ley aunada a las posibilidades democratizadoras abiertas por la Carta Constitucional, permitió la participación de actores ligados al mundo de la educación en la confección del marco educativo que iría a regir la vida escolar de la nación a partir de entonces. En el mismo sentido, la difusión por parte de la prensa de los avances en la materia permitió conocer cómo se fue desarrollando el proceso de elaboración de la Ley General de Educación, presentada como una ruptura total con la vieja normatividad educativa. En este apartado nos ocuparemos de algunas de las discusiones que se presentaron entre 1990 y 1994 en torno a la Ley General de Educación, examinando los momentos previos a su sanción y los puntos de

[106] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Nº. 7944 (14 de agosto de 1991). Por la cual se autoriza el desarrollo del Modelo Pedagógico para la Paz y la Reconciliación Nacional y se aprueban los estudios pertinentes. En: Ibíd. Pp. 412-414.

encuentro y desencuentro que se dieron entre el Estado y la Federación Colombiana de Educadores (Fecode).

1.3.1. Las propuestas de Fecode. Uno de los principales actores involucrados en la creación de la Ley 115 de 1994 fue el magisterio, representado por su organización sindical Fecode. La participación de los maestros y maestras del país contó con la presencia de personajes como Abel Rodríguez en la Asamblea Nacional Constituyente, en las discusiones que hubo sobre la educación como derecho y servicio público en la Constitución. En el número 25 de la revista *Educación y Cultura*, la Federación de Educadores se dio a la tarea de poner sobre la mesa el debate sobre los contenidos que debieran incluirse en la Ley General. Aunque la posición del sindicato podía resumirse en la defensa irrestricta de la educación pública y su respectiva consagración en la Ley General, se pueden advertir diferentes enfoques sobre el problema educativo al interior de la misma Federación. Por un lado, hubo planteamientos generales asumidos como gremio que fueron presentados como propuesta de Fecode, mientras que por el otro, tuvieron cabida análisis de la situación educativa del país que dieron lugar a dos tendencias: *La Crítica*, compuesta por intelectuales vinculados al magisterio, convencidos que se podía ir más allá de lo postulado por la Constitución y *La Conciliadora*, que veía con muy buenos ojos los alcances logrados por aquel entonces en materia educativa.

Para presentar sus posiciones respecto a la educación, el magisterio partía de la premisa de reconocer el nuevo contexto nacional y mundial en que debían moverse tanto los Estados como la sociedad civil. El marco de apertura llevaba a los maestros a proponer una defensa de la soberanía nacional a través de la educación, que a su vez, debía proveer los medios necesarios para hacer frente al atraso tecnológico en que vivía el país, así como formar una conciencia ciudadana. El punto clave en el discurso del magisterio era la defensa, fortalecimiento y mejoramiento de la educación

pública a cargo del Estado central, entendiéndola como el principal medio para alcanzar el tan anhelado desarrollo económico y social de la nación.

La presencia del Estado en la educación sólo debía cubrir los aspectos financieros y reguladores, puesto que el proyecto intelectual sería asunto de la sociedad civil, único actor que podía convertir en realidad los principios democráticos consagrados en la Constitución, expresándose en aspectos como la experimentación pedagógica y el abandono del proyecto instruccionista de la tecnología educativa. En suma, Fecode abogaba por una educación pública, en la que Estado garantizara los suficientes recursos, pero que no estuviera bajo su control, buscando implementar un proyecto educativo realmente modernizador y democrático, afectando ámbitos como lo público, la pertenencia nacional, la participación en el desarrollo nacional y el reconocimiento de la diversidad cultural sin menoscabo de la unidad nacional, entre otros.[107]

Estas directrices generales sobre lo que debía ser la educación luego de la Constitución de 1991 se originaron en el marco del XIV Congreso de la Federación de Educadores celebrado en 1988. A este evento, el magisterio llegó convencido de la situación de crisis que vivía la educación pública a nivel nacional, no sólo en su funcionamiento sino en lo relacionado a la calidad de la enseñanza, encaminando la discusión pública en la creación de una ley general para la educación más allá de los planes coyunturales, situación que se facilitó por la expedición de la Constitución Política. Fecode era consciente que su propuesta de elaborar una nueva Ley General de Educación, implicaba la formulación de un proyecto cultural, en el que la ley era la palanca del desarrollo económico, social y político y la única posibilidad de darle sentido a una de las instancias formadoras de la nacionalidad.

[107] CONSEJO EDITORIAL DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA. “Editorial”. En: Revista Educación y Cultura. No. 25. “Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores.” Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990. Pp. 2-4.

Más allá de los grandes propósitos por ver la legislación educativa guiada por la concreción del Desarrollo y la Democracia, para los educadores agremiados en Fecode la Ley General debía estar basada en cinco criterios básicos. El primer criterio era la defensa total del carácter público de la educación como medio para rescatar la calidad de la educación, afectada por los planes improvisados de los últimos treinta años. Como propuestas concretas, el magisterio sugería la eliminación de los cursos remediales contemplados en el Plan de Apertura Educativa; la inclusión del nivel pre-escolar de tres años; la creación de un plan integral en la educación primaria enfocado al fortalecimiento del castellano, el desarrollo de la capacidad de abstracción a través de las matemáticas y la iniciación en los idiomas extranjeros; la formación de hábitos de comportamiento para la convivencia democrática; así como la obligatoriedad y gratuidad de la educación en entidades oficiales. Estas medidas fortalecería la calidad de la educación al garantizar el acceso a la educación pública. La educación privada interesada sólo en la ganancia aupada por las becas y créditos cedería ante una educación pública que debiera mejorar su desempeño.

El segundo criterio que orientaría la discusión sobre la Ley General de Educación era el de la autonomía escolar. Con el fin de poner en práctica las libertades de cátedra y de aprendizaje estipuladas en la Constitución, los educadores proponían erigir la autonomía escolar como directriz de la educación nacional. Para ello, la propuesta procuraba eliminar el monopolio estatal sobre el contenido de los programas de estudio así como los criterios a seguir en la elaboración de textos escolares y la definición de metodologías de enseñanza. Al control estatal se le oponía la posibilidad de que en la Ley sólo se fijaran las áreas mínimas obligatorias del currículo, dejando el margen de libertad a las instituciones educativas, y en ellas a los educadores, para definir la intensidad horaria, la creación nuevas áreas o el desarrollo de innovaciones pedagógicas, la selección del método de enseñanza más adecuado para potenciar los valores ciudadanos o la orientación de los mismos contenidos. El

magisterio creía que con la autonomía escolar se podía contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, máxime cuando se consideraba facultado para tomar las riendas de la educación. En otras palabras, este criterio propendía por desplazar el control de la educación de las oficinas del Ministerio de Educación a las manos de los educadores.

Interesada en acercar la educación al mundo laboral, Fecode argumentaba que en la Ley General de Educación se diera prioridad a la relación educación-trabajo a través de todos los ciclos y grados, no sólo luego de haber culminado el bachillerato. Esta revaloración de la educación técnica se combinaría con una formación que permitiera seguir estudios superiores en la universidad, presentando iniciativas más concretas. Una de ellas era la de revaluar el sentido de la universidad como centro de alto rendimiento académico y científico, con el fin de convertirla en centro de posgrados elevando los niveles de exigencia para ingresar en ella. Por otro lado, planteaban la división de la educación secundaria y media en Académica y Profesional, donde la primera se dividiría en Ciencias, Matemáticas e Idiomas Extranjeros, mientras que la segunda procuraría formar técnicamente a los estudiantes. La educación profesional se dividiría de forma similar, con una educación dedicada a la investigación desde los postgrados y otra más cercana al desempeño laboral inmediato.

A nivel administrativo y financiero Fecode también se dio a la tarea de plantear propuestas. Sí bien reconocían que el Ministerio de Educación debía dirigir, planificar y definir las políticas educativas, el sindicato de educadores pretendía introducir la figura de las juntas de educación tanto a nivel municipal, departamental y nacional como las instancias medulares en la administración educativa. Dentro de las funciones que le corresponderían a estas juntas estaban la aprobación de los planes de estudio, la selección de personal docente, la planificación de la educación y la vigilancia del cumplimiento de lo consagrado en la Ley General de

Educación. La intención de Fecode por trasladar las decisiones educativas a órganos colegiados, se expresó también en la iniciativa de crear un Consejo Nacional de Educación, como instancia consultora de los cambios educativos. En cuanto a la financiación, los educadores se oponían a las políticas de municipalización, ya que consideraban un mecanismo que sólo buscaba empequeñecer al Estado central. En el mismo sentido, proponían que los salarios de los maestros debían correr por cuenta de la Nación, aunque los departamentos debían operar el pago de los mismos así como poseer la facultad para crear una sola nómina de los docentes.

Finalmente, los maestros propugnaban por la defensa del Estatuto Docente en vista que según ellos, tanto el Plan Nacional de Desarrollo de César Gaviria como su variante educativa, el Plan de Apertura Educativa proponían su desmonte. Así pues, la Ley General tenía que contemplar garantías para los educadores, salvaguardando la carrera docente y la profesionalización del magisterio. Asuntos como la cultura, la recreación y el deporte, la ciencia y la tecnología o la universidad no tendrían que ser incluidas en la misma ley sobre educación, pues por su naturaleza merecían reglamentaciones particulares. Estos postulados guiarían la acción social de los educadores en los primeros años de los noventa, reiterando su expectativa por la participación que pudieran tener en la definición del rumbo de la educación. Muestra de ello fue la convocatoria al Foro Nacional sobre la Ley General de Educación, realizado entre el 28 y el 29 de noviembre de 1991, en que se discutió la participación del magisterio en la defensa de sus intereses gremiales y de la educación pública.[108]

Para la elaboración de estos postulados generales Fecode contó con la participación de intelectuales, quienes desde sus reflexiones y escritos proveían a los educadores de elementos para entrar en el debate sobre la

[108] "Si a la Educación Pública: Propuestas de FECODE sobre Ley General de Educación." En: Revista Educación y Cultura. No. 25. "Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores." Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990. Pp. 5-10.

Ley General de Educación. A través de las páginas de la revista Educación y Cultura, podemos reconocer dos tendencias al interior de la organización sindical, respecto a lo que debía ser la educación. La primera de ellas era la *Crítica*, por cuanto los autores que se inscriben en ella expresaban en sus artículos reservas sobre los alcances dados a la educación en la Constitución, llevando su reflexión más allá de los límites del sistema democrático vigente para proponer nuevos órdenes sociales. Uno de los autores pertenecientes a esta tendencia era Jorge Gantiva Silva, para la época Director de la Sociedad Gramsci, profesor universitario y miembro del Consejo Editorial de la Revista Educación y Cultura.

Para Gantiva, el inicio de la década del noventa representaba históricamente una ofensiva del neoliberalismo, que en el caso de la educación colombiana se manifestaba con los planes de apertura y privatización, el control de los organismos internacionales y la violencia contra los maestros. Este panorama se veía complementado por la reciente aprobación de la Constitución Política, que sí bien era un avance respecto a la de 1886, dejaba campo para la interpretación neoliberal de los principios constitucionales, reconociéndola como una posibilidad para construir la democracia. De todas formas, Gantiva prefería denominar el inicio de la década del noventa como una época de transición democrática, en la que se estaban redefiniendo las relaciones entre los Estados y la ciudadanía, todo ello mediado por la crisis de los grandes paradigmas y proyectos políticos utopistas.

Precisamente, era en este contexto donde se pensaba el futuro de la educación, que en este caso se reflejaba en la Ley General de Educación. Según Gantiva, la confección de esta norma implicaba reflexionar sobre los principios y fines que como sociedad se le querían imponer a la educación. Era cuestión de importancia medular, puesto que implicaba tocar directamente el proyecto político y el modelo de desarrollo que para la nación. Con base en este llamado de atención, Gantiva Silva proponía

que a pesar de las deficiencias de la Carta Constitucional, la apuesta de Fecode y de toda la nación debía ser por la construcción de una cultura política democrática, que formara una ciudadanía crítica y por ende una sociedad civil fuerte con sus expresiones organizativas.

Este proyecto estaba llamado a fundarse en el respeto y promoción de los Derechos Humanos, a partir de los cuales podía crearse un auténtico desarrollo económico y social para todos los colombianos. La defensa de la educación pública se convertía en imperativo para los educadores, pues era el medio más importante para lograr estos cometidos, lo que significaba cerrarle el espacio en la ley a los intereses privados y su afán de lucro con la educación. Para Gantiva, la lucha por la educación pública como medio para imaginar un nuevo orden político, económico, social y cultural más allá del liberalismo, debía ser asumida como la defensa de un patrimonio de la humanidad.[109]

Para Alberto Martínez Boom desde una posición similar a la de Jorge Gantiva señalaba que la definición de la Ley General de Educación era no sólo una reconceptualización de la educación pública sino del concepto de lo público como una esfera más allá de lo estatal y oficial. El contexto histórico llevaba una transformación del saber en general, y con él, de la investigación y la enseñanza. En líneas generales, Martínez Boom sostenía que la educación ya no se podía pensar como la simple transmisión de conocimientos, sino que por el contrario había que dirigir la mirada hacia una educación que potenciara e incitara al pensamiento, en donde las verdades absolutas cedieran paso a una pedagogía que se ocupara de estimular el pensamiento crítico más allá de la adquisición de datos muchas veces carentes de sentido. Esta propuesta sugería la resignificación de lo público, complementando las luchas del ser humano por su emancipación, liberándolo de la explotación, la dominación y la nueva forma de control: la subjetivización.

[109] GANTIVA SILVA, Jorge. "Principios y Fines de la Educación Pública." En: Revista Educación y Cultura. No. 25. "Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores." Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990. Pp. 11-18.

Partiendo de la idea de que la Ley de Educación tenía que incorporar una concepción de la educación como formación, el autor proponía a los educadores y a la sociedad en general, algunas de las características que podría tener la educación pública. El modelo de educación a consignar en la legislación -principal bandera de lucha del magisterio- sería aquella que reformulara lo público, más allá de lo estatal-oficial y de la mirada neoliberal. En otros términos, la educación pública tendría que ser un derecho fundamental de todo colombiano, garantizado por el Estado pero no controlado por él, ni a través del chantaje de la desfinanciación y tampoco desde las pretensiones de homogenización cultural. La educación sería el terreno en que el Estado se encontrara con la Sociedad Civil para re-pensar lo público como un asunto de todos, es decir, para construir una auténtica democracia que trascendiera lo electoral. Para ello, la educación pública garantizaría un nivel básico a cada ciudadano, con el fin de proveerlo de herramientas para dialogar con las decisiones que afectarían su vida. Tal educación tendría tres ejes: El desarrollo del pensamiento, el manejo adecuado de la lengua materna y el ejercicio de la Democracia, lineamientos que difieren de los llamados "aprendizajes mínimos" que buscan maquillar la simple calificación de la fuerza de trabajo. Por último, y en torno a las discusiones sobre multiculturalidad, Martínez proponía el diálogo de las diferentes culturas que componían la nación. La gestión educativa en general estaría en manos de las mismas comunidades y los maestros.[110]

Paralelamente a las posiciones de Gantiva y Martínez Boom, al interior de Fecode se pronunciaron otras voces sobre el proyecto educativo. José Fernando Ocampo, quien para la época se desempeñaba como miembro del Comité Ejecutivo de la Federación partía de la premisa que la educación nunca había sido una prioridad para el Estado colombiano, a excepción de los intentos modernizadores de 1870 y la década del treinta.

[110] MARTÍNEZ BOOM, Alberto. "La lucha por la educación pública: un asunto estratégico." En: Revista Educación y Cultura. No. 25. "Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores." Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990. Pp. 25-28.

La posición estatal predominante fue la incoherencia en los programas y la supeditación a las directrices de organismos internacionales. La combinación del descuido estatal y la injerencia extranjera –que se expresó claramente con el modelo de tecnología educativa de la segunda mitad del siglo-, llevaba al autor a plantear como necesidad perentoria la realización de una revolución educativa, mecanismo fundamental para superar las condiciones de atraso y subdesarrollo económico, cultural y científico en que vivía la nación colombiana.

El encargado de llevar a cabo esta revolución era el Estado, siempre y cuando se orientara a la consecución del desarrollo nacional, obligándolo a distanciarse de las propuestas de apertura educativa y privatización de la educación. "Recae en el Estado la responsabilidad de fijar la educación como prioridad con miras a lograr el desarrollo económico, crear la conciencia nacional sobre la **Revolución Educativa**, movilizar los recursos para los programas de reforma, tomar la responsabilidad de financiar adecuadamente el sistema educativo, impulsar la transformación del *curriculum* sin ataduras impositivas, estimular la innovación pedagógica y definir la ruta que debe seguir la adecuación de todo el sistema educativo a los propósitos de desarrollo económico sin imposiciones internacionales."[111]Como se puede apreciar, para Ocampo el principal actor de los cambios educativos era el Estado, cuya acción estaría regida por el desarrollo económico de la nación, dejando de lado la construcción de una democracia más profunda como resultado de la acción de la sociedad civil.

La realización de la Revolución Educativa, objetivo de la Ley General de Educación, dependía de la superación de una serie de obstáculos que permitieran pensar en una educación para el desarrollo, capaz de lograr la articulación de la teoría con la práctica. El primer obstáculo a superar era la oposición entre calidad y cobertura, sin descuidar asuntos como la

[111] OCAMPO, José Fernando. "Hacia una nueva revolución educativa en Colombia." En: Revista Educación y Cultura. No. 25. "Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores." Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990. P. 20.

deserción escolar o la repitencia, acentuando el mejoramiento cualitativo. Este se lograría a través de la diversificación de la educación básica, el acercamiento al mundo productivo y laboral y el incremento del nivel de exigencia en la universidad (dividida en un ámbito investigativo y otro tecnológico).

Las medidas buscaban trascender la línea que separaba la educación pública de la privada, procurando fortalecer la primera bajo la acepción de educación estatal. Así mismo, el autor expresaba su renuencia a utilizar el proceso educativo como el principal mecanismo socializador, especialmente en los asuntos políticos como la paz y la convivencia democrática. Por el contrario, apelaba a una concepción totalmente científica de la educación que le permitía blindarla de cualquier tipo de prédica religiosa o política. Aunque su principal preocupación era el desarrollo económico, Ocampo no veía con buenos ojos restringir la educación a las necesidades regionales, por lo que proponía llevar los principios universales al contexto regional y local, sobre todo en materia de tecnología y capacitación laboral.

Los planteamientos generales sobre los fines a perseguir en el sistema educativo colombiano así como sus prioridades, condujeron a Ocampo a sugerir acciones puntuales de acuerdo a los niveles educativos. Para la educación primaria, y al igual que sus compañeros de Fecode, propuso el fortalecimiento de la lengua materna como medio de comprensión y expresión, además de aumentar la capacidad de abstracción mediante la matemática y de ofrecer este nivel a las comunidades indígenas en su lengua nativa. En la educación secundaria tendría que primar la diversificación para todos los alumnos, procurando el acercamiento desde los primeros grados a la realidad laboral, que condujera a la profundización en los niveles tecnológico y universitario. Una de las propuestas en las que más hacía énfasis era la urgencia de promover la educación tecnológica, como un nivel de educación postsecundaria al que

se le diera el lugar que merecía en la construcción del desarrollo económico.

Las reflexiones de Ocampo no fueron ajenas a la democracia para hablar de la formulación del proyecto educativo. Sin embargo, más que hablar de lo público, la ciudadanía o la sociedad civil, optó por pensar la relación educación-democracia como el resultado de tres principios básicos. La libertad de cátedra entendida como la autonomía de los colegios y maestros para definir las áreas y contenidos a enseñar. La libertad de métodos pedagógicos que iría en contravía de las imposiciones del MEN en materia curricular, por lo que a este sólo le debiera corresponder dictar unos lineamientos generales. Por último, la revolución educativa se fundaría en un sistema de entrega de textos gratuitos por parte del Estado, haciendo la salvedad que sólo debía garantizar la llegada de los textos a las aulas sin pretender homogenizar sus contenidos.[112]

Para cerrar este apartado sobre las principales posiciones de Fecode sobre el futuro de la educación a inicios de la década del noventa, nos detendremos en un artículo del ex-presidente de la organización sindical y ex-constituyente Abel Rodríguez Céspedes. La importancia de este texto radica en que se constata la aceptación y convergencia del magisterio con los preceptos constitucionales de 1991, no sólo por su participación directa en la elaboración de la Carta Magna, sino por la defensa que hacía de los cambios formulados en torno a la educación incluidos en la nueva Constitución. La apología que hizo Rodríguez de los avances educativos se orientó por la convicción de que el factor predominante en las discusiones de las Comisiones Primera y Sexta de la Asamblea Nacional Constituyente, no fue el ideológico-político sino el pragmático, más cercano a la viabilidad de las reformas que a los dogmas partidistas. Ello permitió que el tema de la educación pasara de una indiferencia plena al inicio de la Asamblea a un importante lugar en el debate político.

[112] Ibíd. Pp. 19-24.

Según Rodríguez, el primer gran cambio que representó la Constitución de 1991 fue la defensa a ultranza de la libertad de enseñanza y la neutralización de la intervención estatal en la educación. La Constitución de 1886 aunque proclamaba la libertad de enseñanza dejó abierta la posibilidad de relacionarla con la propiedad de los establecimientos educativos, permitiendo que el sector privado determinara qué y cómo se debía enseñar. En el mismo sentido, el Estado y particularmente el Ejecutivo se arrogaban el derecho a convertir en educación oficial-estatal la educación pública. Contrario a ello, la Carta Constitucional de 1991 aseguraba la libertad de enseñanza al hacerla depender de otras libertades que garantizarían el no abuso de los particulares o del Estado del campo educativo. De esta manera, las libertades de cátedra, aprendizaje, conciencia, culto, investigación, pensamiento y expresión serían las encargadas de contrarrestar la acción de los particulares para determinar los contenidos y formas de enseñanza. Como complemento, en la Constitución se aclaraba que la libertad de crear colegios por particulares era distinta a la libertad de enseñanza.

En segundo lugar, el ex-constituyente consideraba como un gran avance la redistribución de las responsabilidades sobre la educación. La educación sería un asunto de competencia tanto del Estado como de la sociedad y la familia, toda vez que por su importancia la familia y la sociedad cumplirían funciones de carácter moral, mientras que al Estado le corresponderían deberes administrativos, financieros y reguladores. Rodríguez celebraba la distribución de obligaciones entre la Nación, los departamentos y los municipios, puesto que para él, ello se orientaba hacia la armonización y complementariedad de los diferentes niveles del Estado, dejando por fuera los radicalismos que buscaban descargar todo el peso en uno de los extremos (Nación o Municipios).

Las garantías dadas por la Constitución para disfrutar de la educación se confirmaban con la constitucionalización como parte de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, al tiempo que se consideró como un

servicio público de obligatorio cumplimiento. Precisamente, esta característica permitió a este dirigente sindical destacar cómo desde 1991 la educación debía ser obligatoria hasta la edad de 15 años o alcanzar el noveno grado de educación básica, so pena de sufrir sanciones, figura que no estaba contemplada anteriormente, pues sólo se hablaba de la obligatoriedad en el nivel primario. Paralelamente, se resaltaba la introducción de la gratuidad de la educación obligatoria, aspecto en el que tampoco triunfaron los radicalismos, ya que se estipuló el cobro a quienes pudieran cancelar el servicio, permitiendo sufragar los gastos de los grupos sin recursos.[113]

1.3.2. Anotaciones sobre el proceso de aprobación de la Ley General de Educación: 1992-1994. Más allá de las diferencias al interior de Fecode, Abel Rodríguez sostiene que la Ley General de Educación fue el resultado de la iniciativa de la organización sindical, que llevó al gobierno de turno a asumir varias de sus propuestas presentadas en el Foro Nacional de noviembre de 1991. Según él, las propuestas de los educadores contaron con una gran acogida no sólo por parte del Ministro de Educación Carlos Holmes Trujillo, sino también por varios sectores políticos representados en el Congreso, por universidades como la UPN, la Universidad Nacional y autoridades regionales. No obstante, el ánimo conciliatorio con el gobierno no alcanzó a llegar hasta el Congreso, en donde el proyecto acordado entre el MEN y Fecode sufrió modificaciones luego de realizar algunos foros en los que la Comisión Sexta de la Cámara de Representantes procuró recoger propuestas y opiniones sobre el deber ser de la educación nacional. Al llegar a la Comisión Sexta del Senado, la Ley de Educación sufrió más cambios, ya que los senadores abrieron la posibilidad para que entidades que aglutinaban a los colegios privados y expertos en educación pudieran intervenir en la confección de la Ley. Gracias a la movilización de los docentes, los cambios

[113] RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. "La educación en la nueva Constitución." En: Revista Educación y Cultura. No. 25. "Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores." Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990. Pp. 36-43.

introducidos en el Congreso fueron contrarrestados mediante la incorporación de un pliego de modificaciones. [114]

Los contenidos del proyecto de ley correspondían a las directrices generales planteadas por la Constitución respecto a la educación. Las discusiones en la Comisión Primera de la Asamblea Nacional Constituyente versaron sobre asuntos como la ampliación de la educación obligatoria hasta los 15 años; la distribución de la carga financiera a todos los entes territoriales; la consagración de la libertad de cátedra y la entrega de ayudas por parte del Estado para facilitar la permanencia de los estudiantes en el aula, tales como suplementos nutricionales, útiles y textos escolares.[115] Los debates sobre el proyecto de ley se dieron paralelamente a la implementación del Plan de Apertura Educativa (PAE) del gobierno de Gaviria, al que el magisterio se opuso por considerarlo una estrategia neoliberal para la educación. Dentro de los objetivos trazados por el gobierno nacional al PAE, estaba el incrementar la cobertura de la educación secundaria así como el mejoramiento de la infraestructura educativa, para lo que acudió a un préstamo del Banco Mundial por la suma de 150 millones de dólares. Según Armando Montenegro director del Departamento de Planeación Nacional en 1993, este plan educativo hacía parte de un proceso de modernización del Estado con el fin de acomodarse a la internacionalización de la economía.[116]

La modernización estatal que se tradujo en la reestructuración de varias entidades públicas, no era más que una cara del proyecto para alcanzar el desarrollo económico del país. Los analistas económicos concebían la educación como el medio más expedito para que la nación lograra importantes niveles de productividad económica, pretendiendo orientar el

[114] RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. La Educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio, 2008. Pp. 117-124.
[115] "Constitución sólo podrá reformarse en ocho años." En: El Tiempo. Jueves 16 de mayo de 1991. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-84167.
[116] "Nuevo Plan de Educación Secundaria." En: El Tiempo. Jueves 09 de septiembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-217409.

gasto público para maximizar los beneficios económicos. Las recomendaciones iban desde la necesidad de aumentar las inversiones en materiales didácticos, específicamente en textos escolares, pasando por incrementar las horas de permanencia en el aula de clase de los alumnos y de trabajo escolar en casa, hasta la promoción de restaurantes escolares, pues mejorar la nutrición y la salud de los escolares redundaría en óptimos desempeños laborales a futuro. Las sugerencias también se dirigieron a proscribir las medidas que no serían rentables, entre ellas la negación de cualquier prima salarial para los maestros por motivos de antigüedad, debido a que ello no garantizaba una mejor enseñanza, además de no compartir aquella idea sobre la reducción de los grupos de estudiantes por maestro, cuya efectividad no estaba probada por estudios científicos. Como telón de fondo de estas propuestas se argüía el imperativo por mejorar la calidad de la educación.[117]

Para el mes de noviembre de 1993 la Ley General de Educación estaba en su recta final para ser aprobada. El 22 de ese mes, la Ministra de Educación Maruja Pachón de Villamizar ofreció una entrevista al diario El Tiempo en la que defendió las bondades que según ella, tenía el proyecto de ley para mejorar los indicadores más importantes del sector educativo en el país: cobertura y calidad. Tras la aprobación el 12 de octubre por la Comisión Sexta de la Cámara, el proyecto pasaría a la plenaria del Senado para conciliar el texto. Los cambios introducidos en la Cámara de Representantes enriquecieron el proyecto, en lo referente con la formación en valores cívicos, morales y ciudadanos, así como los aportes respecto a la descentralización gradual, el reconocimiento del papel de la educación pre-escolar, entre otros, todo bajo la premisa de articular la educación con los principios constitucionales.

Pachón manifestaba su conformidad con el proyecto, considerando que el Congreso de la República había entendido la importancia por formar integralmente a los alumnos con el fin de crear un ciudadano con una

[117] "Determinantes de la calidad de la Educación." En: El Tiempo. Domingo 04 de agosto de 1991. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-121223.

educación cívica sólida. Las principales dimensiones formativas abordadas por el proyecto educativo eran el reconocimiento de los deberes y derechos de los ciudadanos, la participación en la vida social y política del país, una vida sexual sana y una verdadera conservación del medio ambiente. La valoración de la ley que estaba en trámite por parte de la Ministra se enfocó a resaltar los avances en la “democratización” de la educación, expresado en las figuras del gobierno escolar, la “defensoría” de los derechos y deberes de los estudiantes, la fiscalización de los asuntos escolares por parte de toda la comunidad educativa y la posibilidad que se abría con esta nueva ley, en la toma de decisiones ya fuese directamente o por medio del Consejo Directivo de cada institución. La Ley General de Educación era vista entonces por el Estado como un medio efectivo para fortalecer la democracia, creando liderazgos desde la infancia preocupados por los problemas nacionales.

La Ministra Maruja Pachón no sólo proclamó la concepción del Estado sobre el papel que tenía que cumplir la educación, sino que realizó una defensa detallada de los principales aspectos recogidos en el proyecto de ley. Así pues, resaltaba el propósito de crear un sistema de educación no formal a través de los medios de comunicación, dirigido especialmente a la población adulta; la preocupación por mejorar cada uno de los tipos de educación consagrados en la ley; la introducción de un sistema de evaluación de la calidad educativa que mediría el impacto de las múltiples medidas previstas para el mejoramiento cualitativo (bibliotecas escolares, gobierno escolar, mejoramiento del sistema de pruebas, etc.). Otros de los cambios positivos fueron el aumento de los salarios de los maestros, la reestructuración de las Escuelas Normales, el incentivo a docentes para que se mantuvieran en zonas apartadas y de conflicto. Con ánimo conciliatorio, la Ministra anotó que el diseño de tales cambios se dio gracias a la concienzuda y desinteresada tarea del magisterio, quien esta

vez pensó en la calidad de la educación luego de haber excluido de la discusión los asuntos gremiales.[118]

El 7 de diciembre de 1993 se logró la conciliación definitiva del texto de la Ley General de Educación para pasar a sanción presidencial. Debido a los cambios introducidos en todo el proceso de aprobación, la conciliación en el Congreso se dio sobre varios puntos en los que subsistían diferencias. Algunos de los temas que fueron objeto de debate por la Comisión de Conciliación fueron: Los subsidios a otorgar a los pobres y su obligatoria destinación para sufragar gastos educativos; la conformación de las Juntas Nacional y Departamental de Educación; la profesionalización de los maestros; el servicio social que debían prestar los estudiantes desde noveno grado; la unificación del calendario escolar y el porcentaje que cubrirían las áreas obligatorias en el currículo, que ascendió al 80 por ciento.[119]

Aunque el proyecto acercó a los educadores agremiados en Fecode y al gobierno de Gaviria, el proceso de elaboración de la ley no fue totalmente armónico, existiendo críticas y oposición de diferentes sectores. Desde una visión retardataria, el senador Carlos Corsi Otálora criticaba al Ministerio de Educación por no incluir en los principios y fines del sistema educativo la formación moral y religiosa, pretendiendo que estos guiaran todo el proyecto educativo. En un sentido similar, otros congresistas llegaron a sugerir que la ampliación de la participación de los estudiantes en los Consejos de las instituciones educativas, podría convertirse en una oportunidad para que la insurgencia infiltrara la educación. Algunos sectores de Fecode tampoco estaban totalmente de acuerdo con la propuesta, así lo manifestó David Zafra secretario ejecutivo de la Federación, quien también tenía reservas frente al MEN y su propuesta de excluir los asuntos gremiales de las discusiones sobre educación,

[118]CUBILLOS REYES, Constanza. "La Ley General, Contra Reloj." En: El Tiempo. Lunes 22 de noviembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-265323.

[119] "Ley de Educación está a un paso." En: El Tiempo. Miércoles 08 de diciembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-271829.

además de criticar abiertamente la excesiva responsabilidad atribuida a la familia y la sociedad, interpretado como una descarga del Estado de sus responsabilidades.

Por su parte, la presidenta del Comité Nacional de Directivos Docentes, Derly Olarte de Prieto acusaba las políticas educativas del Estado de coyunturales e improvisadas, además de señalar cómo el proyecto que estaba en trámite en el Congreso sólo representaba los pactos del gobierno con Fecode. Una de las pruebas de esta afirmación era la supuesta evaluación dirigida sólo contra directivos docentes, de la que excluían a los educadores sindicalizados, de ahí que se tomara casi como una prebenda del gobierno a la Federación de Educadores. La señora Olarte también formuló sus reservas al proyecto, especialmente en tópicos como el olvido de la educación prenatal, la inclusión de temas que a su juicio no deberían hacer parte de una ley de ese tipo, como la discusión sobre las áreas obligatorias, al tiempo que criticaba la visión cortoplacista de los autores del proyecto, puesto que los avances científicos iban transformando los campos del conocimiento legislando para el pasado y no para el futuro.

Algunos sectores de la academia vinculados a las facultades de educación también hicieron sentir su voz de protesta. Encabezados por Myriam Ochoa, presidenta de la Asociación de Facultades Públicas y Privadas de Educación, exponían su inconformidad por la burla de la que habrían sido objeto por parte del MEN, puesto que sus aportes no fueron tomados en cuenta luego de asistir a los foros programados. Esta situación, llevó a Ochoa a poner en duda el carácter conciliador con que se presentó el proyecto de ley, así como a plantear reparos a la manera como se estaba concibiendo el saber pedagógico, olvidando su carácter científico. También llegó a cuestionar el liderazgo que se le atribuía la Universidad Pedagógica Nacional en el desarrollo de la educación luego de la Constitución, en la medida, según Ochoa tal centro educativo no

estaba en capacidad de asumir las responsabilidades que le encomendaron.

Los colegios privados también estuvieron en desacuerdo con los contenidos de la Ley General de Educación, tal y como lo anotó Pilar Santamaría Reyes, ex-secretaria de Educación del Distrito y rectora de una institución educativa particular. El hecho que se estipulara una ley para la educación superior y otra para la básica, llevó a Santamaría a decir que el MEN estaba apostando por la dispersión de la educación en el país. La descentralización de las decisiones que sería asumida por las Asambleas Departamentales, así como el poder que tendrían los "Consejos Superiores" (sic) de los colegios, era mal vista por esta rectora, debido a la falta controles a las primeras y el exceso de poder que tendrían los Consejos para decidir qué y cómo enseñar. Finalmente, las invectivas contra el proyecto se centraron en la "irresponsabilidad" financiera que acarreaba, por ejemplo, con la inclusión del idioma extranjero en el nivel primario, al tiempo que censuraba la casi impunidad de la que gozarían los docentes públicos, pues sólo los regiría el Estatuto Docente y no el Código Penal.[120]

Las críticas no cesaron ahí. El 17 de noviembre de 1992 el periódico El Tiempo publicó un debate entre reconocidos personajes vinculados a la educación. Los invitados que estaban a favor de la iniciativa fueron el Ministro de Educación Carlos Holmes, uno de los senadores ponentes, Gabriel Acosta Bendek y Jaime Dussán, presidente de Fecode. Por la contraparte estaban el economista y politólogo Hernando Gómez Buendía y los ex-ministros de educación Jaime Arias y Octavio Arizmendi. Las temáticas tratadas en el encuentro se refirieron a los asuntos que tenían que ver con los educadores, específicamente la calidad de los mismos, sus formas de vinculación y la continuidad de las Escuelas Normales. En menor medida se tocaron temas como la flexibilidad del currículo

[120] "Una Tarea Debatida." En: El Tiempo. Domingo 26 de julio de 1992. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-164994.

propuesto en el proyecto y las críticas de inconstitucionalidad y a favor del sindicalismo.

La profesionalización de los docentes, meta de la nueva Ley de Educación era vista por los críticos como una medida insuficiente para mejorar la calidad de la educación. Consideraban más pertinente la supervisión al desempeño de los docentes, así como restarle importancia al énfasis en los medios didácticos, más aún cuando el proyecto no consideraba verdaderos cambios pedagógicos. Al respecto, el senador ponente Gabriel Acosta arguyó que la calidad docente sí se aumentaría por la exigencia de la licenciatura a los docentes, expresado en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales en coordinación con la acción renovadora del ejecutivo. Para Holmes Trujillo, la profesionalización abría las puertas a graduados de otras disciplinas que contribuirían a mejorar la educación en todos sus niveles.

Respecto al mantenimiento de las Normales los puntos de discordia fueron menores. Jaime Arias como detractor del proyecto de ley coincidía con sus defensores en que las Normales no sólo era necesario preservarlas sino reestructurarlas para que contribuyeran en la formación docente inicial. La importancia de estos centros de capacitación para los maestros radicaba porque eran sus egresados los llamados a ocupar las vacantes en las zonas rurales y apartadas del país. Aunque Dussán y Holmes Trujillo proponían el aumento de la formación científica y ética de los normalistas, los críticos afirmaban que Fecode no intervino para mejorar sus condiciones, descuidando la vocación pedagógica de las Normales.

Otro de los puntos polémicos de la ley en relación a los maestros fue la manera como se realizarían los nuevos nombramientos, ya que con la introducción de la figura de las Juntas Departamentales de Educación, estas tendrían un gran poder que facilitaría el clientelismo. A esta observación, Hernando Gómez sumaba la imposibilidad de responsabilizar políticamente a un cuerpo colegiado, más allá de abrir

espacios políticos de participación como era presentada. El senador ponente respondía a esta preocupación con el argumento que todo nombramiento sería el resultado de un proceso de concurso, en donde la Junta más que el gobernador de turno estaban obligados a ceñirse a este procedimiento. La creación de la nómina única estatal también era puesta en duda, especialmente por el desorden financiero que podía ocasionar para los entes territoriales y la generación de gastos imposibles de cumplir. Los defensores argüían que este tipo de nómina lo que buscaba era ordenar el gasto público y ampliar la cobertura docente de manera racional, pues tanto la Nación como los departamentos y municipios tendrían que aportar al sostenimiento de la planta docente.

Los reparos realizados sobre la vinculación, pago y calidad de los maestros hacían parte de una crítica más amplia que tenía que ver con la consideración de todo el proyecto como el resultado del pacto entre Fecode y el gobierno. En otras palabras, la principal acusación era el carácter sesgado y parcializado que se le había impreso a la ley que debía regular los asuntos educativos y no sólo los intereses particulares de los maestros sindicalizados. Con base en ello, los argumentos esgrimidos mezclaban la reivindicación de la libertad de enseñanza, la poca coherencia con lo dictaminado en la Constitución con aspectos más puntuales como la inclusión de imposibles como eliminar la discriminación por razones económicas y sexuales. La interpretación que hizo sobre este punto Octavio Arismendi fue muy particular, pues consideraba que ello daba lugar al no pago en los colegios privados o la entrada de hombres en colegios femeninos y de mujeres en masculinos. Una última crítica general la señaló el ex-ministros Arias al asegurar que la descentralización sufría un retroceso pues se desplazaba del municipio al departamento.

Ante estas observaciones, quienes estaban a favor del proyecto atinaban a decir que sí desarrollaba los postulados constitucionales, que el hecho de incluir el estatuto docente y el régimen prestacional de los educadores

era una forma de mejorar la calidad de la educación. La defensa de la participación de Fecode no sólo fue obra de Dussán sino del mismo Ministro quien sostuvo que era apenas obvio tener en cuenta a los docentes y sus condiciones de trabajo en una reforma educativa de gran magnitud. Dussán complementaba diciendo que era mejor tener una organización sindical pensante y propositiva que un sindicato protestando, además, la activa presencia de Fecode no era fortuita, sino que hacia parte de las líneas estratégicas trazadas por el Movimiento Pedagógico desde la década del ochenta.

Como se ha podido apreciar, los principales reparos al proyecto estaban enfocados en la prelación de los asuntos laborales de los educadores. No obstante, hubo algunas alusiones sobre temas propiamente educativos, destacándose la desconfianza hacia la extensión de la educación obligatoria hasta los 15 años, tildada de utópica y creadora de falsas expectativas. La propuesta de dos ciclos (básica primaria y secundaria) era mal vista, pues la fragmentación impedía alcanzar mejores resultados educativos. Para el senador Acosta Bendeck, la organización de la educación básica no representaba ningún problema, aunque la responsabilidad de su buen funcionamiento dependía de las decisiones del gobierno nacional.

Por su parte, el Ministro Holmes Trujillo sostenía que el proyecto más allá de cualquier limitación, prometía transformar la educación colombiana, capacitando a los estudiantes en el manejo de su propio idioma y de uno extranjero. Al tiempo que formaría a las juventudes nacionales en los principios científicos y tecnológicos desde los primeros años. El modelo curricular no fue ajeno a la polémica, pues el ex-ministro Jaime Arias lo señaló como incoherente, ya que planteaba como obligatorias doce áreas pero líneas más adelante se permitía su adecuación a las necesidades de los municipios. Para él, el currículo debía ser único asegurando igualdad de oportunidades a todos los alumnos. Los defensores replicaron al respecto, que el propósito de la nueva ley era crear un currículo

contextual, que permitiese generar aprendizajes y estrategias metodológicas más flexibles para que cada institución lo adaptara. En el mismo sentido expresaba Holmes la pertinencia de la descentralización curricular, concepción que articularía la diversificación y las particularidades regionales tal y como lo recomendaban los sistemas educativos modernos.

El último asunto discutido por este grupo de personalidades sobre el proyecto de ley fue el relacionado con la participación de los colegios privados. Como era de esperarse, los críticos abogaban por una presencia mayor del sector privado en la prestación del servicio educativo, que complementaría activamente lo que el Estado no pudiera cubrir, a través de créditos, becas, subsidios e iniciativas cooperativas y privadas, consideradas más eficientes y de mejor calidad. Gómez Buendía compartía esta posición, aunque enfatizaba en la necesidad de brindar equidad mediante el cobro a quienes pudieran costearse el servicio y ayudar a los más necesitados. En este punto, las posiciones de Fecode y el MEN divergían, pues mientras el ministro defendía la posibilidad de los particulares para fundar establecimientos educativos, Dussán se quejaba de las prebendas que el sector privado tenía y de la poca actuación del Estado para controlarlo.[121]

La elaboración y aprobación de una nueva Ley General de Educación estuvo llena de divergencias no sólo por los cambios introducidos en el Senado de la República sino por las críticas de que fue objeto. Los intereses de los representantes del sector privado por no perder su lugar en la prestación del servicio y la necesidad de figurar como orientadores del destino de la educación, en el caso de las universidades, matizaron la imagen de plena armonía con que se quería presentar la Ley 115 de 1994. Más allá de los avatares propios en la confección de una norma de tal envergadura, solamente la revisión de su texto nos permitirá reconocer

[121] CUBILLOS REYES, Constanza. "Años Escolares: En negativo y positivo." En: El Tiempo. Martes 17 de noviembre de 1992. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-242622.

sí efectivamente representó una ruptura[122] o sí por el contrario no fue más que una recapitulación potenciada por la expedición de la nueva Constitución.

1.3.3. De los contenidos de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. El 14 de diciembre de 1993 fue aprobada finalmente la Ley de Educación, más conocida por el día de su publicación: El 08 de febrero de 1994. La extensión del texto final da cuenta de la multiplicidad de asuntos que se incluyeron en el campo educativo, presentando una estructura dividida en doce títulos: Disposiciones Preliminares, Estructura del Servicio Educativo; Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones; Organización para la Prestación del Servicio Educativo; De los Educandos; De los Educadores; De los establecimientos Educativos, Dirección, Administración, Inspección y Vigilancia; Financiación de la Educación; Normas Especiales para la Educación Impartida por Particulares y Disposiciones Varias. Cada uno de estos títulos, dividido en secciones y capítulos, regló no el derecho a la educación sino el servicio educativo. En este apartado procuraremos hablar de tres aspectos básicos que nos permitan comprender sí efectivamente la Ley 115 de 1994 fue un cambio radical en el proyecto educativo del Estado: Los objetivos trazados a la educación, el concepto de educación ligado a asuntos curriculares y finalmente el control de la educación y la preocupación por la democracia.

1.3.3.1. Los objetivos de la educación. Los objetivos trazados para la educación colombiana se basaban en el principio de la formación integral del ser humano a través de diferentes acciones tendientes a su mejoramiento como persona. La mayoría de los fines previstos procuraban que las nuevas generaciones se formaran para el respeto a la

[122] La imagen que representó a la Ley General como una ruptura profunda en el ordenamiento educativo se vio fortalecida con la labor de la prensa. Al respecto ver: “Abc de la Ley General de Educación” En: El Tiempo. Lunes 06 de diciembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-271522 y “Ley de Educación para gente como uno.” En: El Tiempo. Lunes 24 de octubre de 1994. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-240030.

vida, los derechos humanos, la paz, la convivencia, el pluralismo y la justicia, desarrollando valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y el ejercicio de la libertad. La práctica de estos valores, relacionada con situaciones de violación permanente en el país, sería posible sí desde el sistema educativo se promoviera la participación en las decisiones de la nación, el respeto a la autoridad legítima y la ley. La educación que formaría para participar en la vida política del país, tomaría como referentes el respeto por la cultura nacional, la historia colombiana y los símbolos patrios.

El orgullo y respeto por el pasado, la cultura y los símbolos nacionales más prominentes e institucionalizados, se complementaba con el propósito de crear y fomentar una conciencia de la soberanía nacional, aunque entendiendo la necesidad de practicar la solidaridad y la integración con el mundo, especialmente con el continente. En consonancia con las preocupaciones de final de siglo, también se buscaba que el alumno adquiriera una conciencia de conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, el uso racional de los recursos naturales, así como de defensa del patrimonio cultural de la nación y la creación de una cultura ecológica. El proyecto educativo que pretendía ciudadanos comprometidos y conscientes de las riquezas culturales y naturales de la nación, emplearía el conocimiento científico y tecnológico para solucionar los múltiples problemas sociales, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población y alcanzar el progreso social y económico del país. Acompañado de la promoción de una formación para el trabajo (conocimientos técnicos y habilidades) como fundamento del desarrollo individual y social.

Los demás objetivos generales consignados en la ley se orientaban a temáticas relacionadas con el mundo del conocimiento y la ciencia. Se procuraba adquirir, generar y propiciar el acceso y adaptación de conocimientos científicos y técnicas de vanguardia en todos los campos del saber, a través de la apropiación de hábitos intelectuales, fomentando

la investigación y la creación artística en sus variadas manifestaciones. La meta más importante era la promoción del desarrollo nacional, especialmente en materia económica, por lo que existía un interés especial para que el educando pudiera ingresar al sector productivo. Finalmente, aunque se partía del libre desarrollo de la personalidad como premisa básica del proceso educativo, el Estado no renunciaba a incidir en el control del cuerpo mediante la promoción y preservación de la salud y la higiene, ya fuese a través de la prevención integral, el deporte, la recreación y el uso adecuado del tiempo libre.[123]

Como ya se mencionó en las discusiones previas a la expedición de la ley, el servicio educativo se estructuró en tres grandes niveles: Pre-escolar, Básica (Primaria de 1º a 5º y Secundaria de 6º a 9º) y Media (10º y 11º). Para cada uno de estos niveles se definieron objetivos con base en el grado de desarrollo de los educandos. Como desarrollo de los fines generales, en la educación primaria se esperaba que el estudiante potenciara sus habilidades comunicativas; ampliara y profundizara el razonamiento lógico y analítico; propiciara el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para "consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana" tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia, entre otros; fomentara el interés por la investigación así como por los valores fundamentales del desarrollo humano. Igualmente se esperaba que la educación arraigara en los niños y niñas su compromiso con el sistema político vigente, de convivencia democrática, participativa y pluralista.

Teniendo como principio la continuidad entre los diferentes niveles educativos, en la Educación Básica Secundaria (EBS) se debía continuar

[123] "Ley 115 del 08 de febrero de 1994". Artículo 5º. En: BÁEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.) Legislación para Educación…Op. Cit. Pp. 783-785. En el artículo 13º también se hablaba de los objetivos comunes a todos los niveles, agregando lo relacionado con la educación sexual, reiterando la educación para la democracia y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. En el artículo 14º el Estado proponía el estudio, comprensión y práctica de la Constitución y la instrucción cívica, para lo cual se tenía contemplada una asignatura específica, mientras que para los otros temas se pretendía que el plan de estudios en conjunto, estuviera dirigido a promover el logro de estos objetivos. Ibíd. Pp. 787-788.

con lo alcanzado en el nivel primario para ahondar en otros aspectos relevantes. En la EBS se desarrollaría una formación orientada a la dimensión práctica del conocimiento, mediante la iniciación en los campos “avanzados” de la tecnología moderna con utilidad en la sociedad. Es importante anotar que en la EBS las Ciencias Sociales tenían un lugar destacado. Así, se esperaba desarrollar un estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad así como analizar las condiciones actuales de la realidad social. En el mismo sentido, se buscaba un estudio del universo, la tierra, su división, la organización política, el desarrollo económico de los países y manifestaciones culturales de los pueblos. A ello lo complementaba la formación en los deberes y derechos del ciudadano, el conocimiento de la Constitución Política y las relaciones internacionales. El lugar para conseguir estos objetivos serían las áreas obligatorias y fundamentales, incluidas en el currículo de cada institución educativa, cuyo porcentaje no podía ser inferior al 80% del plan de estudios.

La educación media completaba la educación formal colombiana. Cursada en los grados 10º y 11º, prepararía a los estudiantes para el ingreso a la educación superior y al mundo productivo. Dividida en Académica y Técnica, la primera consistiría en una profundización del conocimiento impartido en los niveles inferiores, buscando una especialización en alguna ciencia, arte o humanidad, con énfasis en el acercamiento a la realidad nacional. La Educación Media Técnica (EMT) prepararía a los estudiantes para el desempeño laboral, ya fuese en el sector productivo o en el de servicios. Para ello se dividía en diferentes especialidades como Agropecuaria, Finanzas, Comercio, Administración, Ecología, Medio Ambiente, Industrial, Informática, Minería, Salud, Recreación y Deporte, todas con formación práctica en los conocimientos más avanzados y con la posibilidad de adaptación a las necesidades regionales. En el desarrollo y puesta en marcha de este nivel se esperaba que el SENA tuviera una gran participación, al tiempo que se reconocía la

necesidad de dotar con la infraestructura debida los planteles educativos.[124]

1.3.3.2. El concepto de educación y algunos aspectos curriculares. Los objetivos contemplados para la educación tenían como una de sus principales metas fortalecer y hacer viable el proyecto político expresado en la Constitución Política de 1991 así como establecerse en un medio importante para alcanzar el anhelado desarrollo nacional. La amplitud de las propuestas daba cuenta de una concepción de la educación que trascendía la esfera de la educación formal. Para el Estado, la educación debía ser un proceso de formación permanente a nivel personal, cultural y social, que tomaba como referente una visión integral de la persona y su desarrollo, mediado por la dignidad y el cumplimiento de derechos y deberes. Ahora, esta noción sobre la educación permitió que fuera consagrada como derecho y como servicio público. Precisamente este fue el objeto de la Ley 115 de 1994 en cumplimiento de lo dispuesto en la Constitución, especialmente las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

La reglamentación del servicio público educativo en la Ley General de Educación no fue una medida menor. Su relevancia estaba dada porque se constituía en la carta de navegación del mundo educativo en el país implicando: Las normas jurídicas; los programas curriculares; la organización y funcionamiento de la educación en sus diferentes modalidades y niveles; el control del funcionamiento de los establecimientos educativos; los recursos humanos; tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros. La articulación de estos aspectos y la organización de estructuras acordes producirían el cumplimiento de los objetivos referidos. Ahora, todo este andamiaje jurídico pretendía dar respuesta a una de las preocupaciones centrales de diferentes gobiernos: la calidad de la educación y su mejoramiento continuo. Para lo que se contemplaron medidas relacionadas con la

[124] Artículos 19º-35º. Ibíd. Pp. 790-798.

cualificación y formación de los educadores; la promoción docente; los recursos y métodos educativos; la innovación y la investigación educativa; la orientación profesional; la inspección y la vigilancia del proceso educativo. [125]

Esta idea sobre la educación como un proceso permanente se reflejó en la estructura que se le dio al servicio educativo, al dividirlo en tres tipos de educación: Formal, No Formal e Informal. La educación formal era aquella que se impartía en establecimientos aprobados, con secuencia regular de los ciclos electivos, sujetos a pautas curriculares y progresivas que conduciría a grados y títulos. Los niveles de este tipo de educación eran el Pre-escolar (1 año obligatorio), La Educación Básica (Primaria y Secundaria) y la Educación Media. La educación formal tenía por objeto desarrollar conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que fundamentara en las personas su desarrollo permanentemente. Debido a la secuencialidad que caracterizaría a este tipo de educación, su organización se basaba en principios como la integralidad y la complementación.

La educación no formal era entendida como complementaria a la formal, atribuyéndole funciones como las de actualizar y suplir conocimientos académicos o laborales sin sujetarse a niveles y grados. A pesar de no contar con la obligación de ser progresiva, este tipo de educación se regiría por los fines generales, sería fomentada por el Estado y la sociedad. Por su parte, la educación informal era todo conocimiento libre, espontáneo, no estructurado que pudiera adquirir cualquier persona, relacionado sobre todo con la información de los medios de comunicación, a través de los cuales se difundía la cultura y educaba permanentemente. Al respecto, el MEN contemplaba la posibilidad de crear un Sistema Nacional de Educación Masiva.[126]

[125] Artículos 1º-4º. Ibíd. Pp. 782-783.
[126] Ibíd. Pp. 786-787, 798-800.

Al tiempo que la Ley General extendía lo educativo a todos los planos de la vida social, consideró pertinente diferenciar unos grupos poblacionales a los que dirigiría una educación con ciertas particularidades. El primer grupo lo conformaban las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, quienes no podían quedar al margen del proyecto educativo, por lo que el Estado se comprometía a brindar apoyo tanto en materia de capacitación de docentes, como a través de subsidios a las familias pobres. El segundo grupo era la población adulta que no hubiera terminado su educación básica, en este caso el Estado promovería la educación a distancia y semipresencial con el fin de erradicar el analfabetismo, dotarla de herramientas para la participación en la vida del país y en el mundo laboral. De la misma forma, las personas que se desvincularan de algún grupo armado serían cubiertas por programas educativos especiales permitiendo su reincorporación a la sociedad.

Pero los grupos 'especiales' no sólo eran aquellos que presentaban ciertas condiciones ya fuere en su capacidad de aprender o los que no hubieran podido culminar e iniciar sus estudios en la edad escolar y aquellos que se apartaron del orden legal. Para el Estado, los grupos étnicos y campesinos merecían una educación particular. La primera es la llamada 'etnoeducación', que partiría no sólo del reconocimiento de sus especificidades culturales sino ambientales. Los fines a perseguir por esta educación no podían apartarse de los generales, aunque tendrían que incluir elementos como la interculturalidad, la diversidad lingüística, la participación comunitaria. El papel del gobierno nacional consistiría en la formación de educadores específicos, asesorar en el desarrollo curricular (elaboración de programas, textos, ejecución de programas de investigación, entre otros). Los campesinos también serían objeto de una educación especial, orientada a la formación técnica en materia agropecuaria y en general productiva, buscando el mejoramiento de las condiciones de vida así como el aseguramiento en el aumento de alimentos para el país. Todo lo relacionado con la educación campesina se realizaría de acuerdo a los planes de desarrollo y la asesoría de las

entidades dedicadas al campo, teniendo en cuenta las particularidades locales y regionales.[127]

Una de las grandes novedades contempladas en la Ley General de Educación y de la que se ufanaban tanto el gobierno como la Federación de Educadores fue la del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Quizá este haya sido el cambio más significativo en materia curricular, puesto que se presentaba como la forma más adecuada para dar cumplimiento a los fines educativos planteados. Elaborado por la comunidad educativa de cada establecimiento, el PEI sería la carta de navegación que guiaría a los colegios así como el referente más importante para la evaluación de su desempeño por parte del Estado. El artículo 73º de la Ley 115 de 1994 estipulaba que el PEI constaría de las siguientes partes: Los principios y fines del establecimiento educativo; los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios para su desarrollo; la estrategia pedagógica a seguir; el reglamento para docentes y estudiantes; el sistema de gestión. Con esta innovación gran parte del peso de la educación recaía en los sujetos protagónicos de la práctica educativa, cambio considerable en la dinámica vigente, por lo que el gobierno se proponía estimular los avances y aportes de los colegios al respecto. Los estímulos servirían para que el PEI planteado se pudiera desarrollar satisfactoriamente, respondiendo a las necesidades de los educandos, la comunidad local, la región y el país, siendo concreto, factible y evaluable.

El PEI no era sólo una propuesta aislada para que las autoridades educativas de cada plantel asumieran responsabilidades considerables en el desarrollo y mejoramiento de la educación. Por el contrario, estaba íntimamente relacionado con tres conceptos que han guiado la acción educativa: Currículo, Autonomía Escolar y Plan de Estudios, que en conjunto organizarían la concepción de fondo de la educación. El currículo era entendido como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuían a la formación

[127] Artículos 46º-71º. Ibíd. Pp. 801-807.

integral y la constitución de la identidad cultural nacional, regional y local. Esta definición incluía los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica el PEI. En pocas palabras, el significado del PEI fue más ni menos que la cesión por parte del Estado central de la facultad para diseñar el conjunto de acciones que se llevarían acabo en la educación formal.

Sí elaborar el PEI era tener la capacidad para diseñar el currículo, la Ley General de Educación contemplaba que todo ello descansara en la autonomía escolar. Es decir, los planteles educativos quedaban facultados para reorganizar las áreas fundamentales -entre las que estaban las Ciencias Sociales- en cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas y adaptarlas de acuerdo a las características regionales. A nivel pedagógico, la autonomía escolar permitía que los colegios adoptaran los métodos de enseñanza y organizaran actividades culturales y deportivas. Ahora, esta figura no significaba que se gozara de absoluta libertad y que los fines educativos quedaran en el limbo por abrir la puerta a su desconocimiento.

El Estado, a través de las Secretarías de Educación asesoría y controlaría el diseño y desarrollo de los currículos, además de que el MEN se guardaba el derecho de crear los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logros para cada grado, cuyo cumplimiento era obligatorio. Con base en el PEI presentado por cada colegio a las Secretarías de Educación y en los lineamientos curriculares que estableciera el MEN, las instituciones educativas elaborarían los planes de estudio respectivos, determinando los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo, los criterios de evaluación y administración. El currículo era entendido como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y optativas, cada una con sus respectivas asignaturas.[128]

[128]Artículos 73º, 76º-79º Ibíd. Pp. 808-810.

Los cambios en la manera como se entendía el currículo se vieron acompañados por una definición de dos de los sujetos principales de todo el proceso educativo: el educando y el educador. El alumno o educando era concebido como el centro del proceso educativo, protagonismo que lo llevaba a ser partícipe de su propia formación integral. De allí que la educación debiera facilitar las condiciones y experiencias para que desarrollara su personalidad, habilidades y carácter, alcanzando una formación en todos los sentidos, redundando en el desarrollo socioeconómico del país. La promoción del educando como factor clave de la educación se reforzaba a través de la representación escolar, velando por los derechos de los estudiantes así como por la inclusión de estímulos a los mejores estudiantes con becas, subsidios a la demanda y ventajas para facilitar su formación. Dentro de estas ventajas, se destacaba la concepción del Estado sobre los textos escolares como herramienta fundamental para llevar a buen puerto su proyecto educativo. Esto se tradujo en la inclusión en la Ley de una partida anual para dotar de textos a la población escolar.

La concepción sobre el educador era la de orientador de la formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Era considerado como un “factor fundamental” del proceso educativo ya que era quien llevaba a la práctica el PEI, para lo que se le garantizaba no ser perseguido por sus creencias filosóficas, políticas o religiosas. Al parecer, la concertación con Fecode permitió que la Ley recogiera la necesidad de brindar al educador actualizaciones y capacitaciones profesionales. Precisamente en el texto legal, se incluyó un capítulo completo a tratar el tema de la formación de los docentes, enfocada a la más alta calidad científica, que vinculara la teoría y la práctica pedagógica y la investigación en su quehacer docente. Esto implicaba que el docente r a partir de la Ley General además de ser un ciudadano idóneo moral, ética, pedagógica y profesionalmente, estaba llamado a profesionalizarse. En tal sentido, el Estado contemplaba la necesidad de acudir a los centros de

educación superior, para que participaran en la formación de los nuevos educadores, sin descuidar la re-estructuración de las Escuelas Normales como instituciones de formación inicial.[129]

1.3.3.3. El control de la educación y la preocupación por la democracia. El tercer ítem a destacar de la Ley 115 de 1994 es el relacionado con las funciones del Estado y de la Sociedad en torno a la educación. Este asunto estaba muy ligado a la promoción de la apertura democrática que los defensores de la ley planteaban; pues según ellos, la educación experimentó una progresiva democratización en cuanto a su control, dirección, inspección y vigilancia. A decir verdad, las disposiciones relacionadas con este tema coparon importantes porciones de la Ley, entre las que mencionaremos: Las responsabilidades de la Comunidad Educativa y las instancias diseñadas para la gestión de la educación al interior de los establecimientos educativos; la distribución de las responsabilidades educativas entre la Nación y las entidades territoriales y por último, los sistemas de información y evaluación.

Siguiendo lo planteado en la Constitución particularmente en su artículo 68, los legisladores otorgaron un lugar protagónico a la llamada Comunidad Educativa como figura responsable de la educación nacional. Conformada por educandos, educadores, padres de familia, acudientes, egresados, directivos docentes y administradores curriculares, cada uno de estos grupos debía participar en el diseño, ejecución y evaluación del PEI, a partir de sus posibilidades y lugar respectivo. La familia era entendida como la principal responsable de la educación de los hijos hasta que alcanzaran la emancipación, teniendo como deberes: matricular a los hijos, participar en las asociaciones de padres, proporcionar en el hogar el ambiente adecuado para el desarrollo integral, informarse sobre el rendimiento académico y velar por el mejoramiento del servicio educativo así como por la buena marcha de los planteles. La sociedad por

[129] Artículos 91º-137º. Ibíd. Pp. 814-827. Además de explicitar la definición de Educador, la LGE incluyó aspectos relacionados con el escalafón docente, la carrera, la situación de los directivos docentes y los estímulos.

su parte era co-responsable con el Estado y la Familia de la formación de las nuevas generaciones, especialmente en la defensa de la educación como patrimonio social y cultural de la nación, el fomento de instituciones de apoyo, entre otras.[130]

La comunidad educativa se encargaría de tomar las riendas de los establecimientos educativos en su dinámica interna, que a partir de esta ley tendrían que ofrecer como mínimo el año obligatorio de pre-escolar y los nueve de educación básica, de acuerdo al PEI. Para hacer viable el control y administración de las instituciones educativas, se contempló la necesidad de crear instancias de decisión colegiada, dando participación a todos los estamentos existentes en los colegios. El gobierno escolar, como se denominó, estaría conformado por el Rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Allí se discutirían asuntos como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de actividades deportivas, culturales y científicas y en general todas las medidas tendientes a fortalecer la democracia al interior de los planteles educativos. La participación de los voceros se traducía en la presentación de sugerencias financieras, académicas y administrativas elevadas a los respectivos Consejos.

Debido a que el Estado renunciaba a diseñar e implementar currículo y plan de estudios unificados, se diseñaron las figuras de los Consejos en cada institución educativa para que asumieran tal responsabilidad. El Consejo Directivo se conformaría por el Rector quien lo presidiría, dos representantes de los profesores, dos de los padres de familia, un representante estudiantil de último grado, uno de los ex-alumnos y uno de los sectores productivos con influencia en el plantel. Este Consejo se encargaría de planear y evaluar el PEI, el currículo y el plan de estudios, sometiéndolos a consideración de la respectiva Secretaría de Educación. El Consejo Académico que también presidía el Rector, se integraría por los directivos docentes y un docente por cada área y grado. Era el

[130] Artículos 6º-8º. Ibíd. Pp. 785-786.

responsable de estudiar las modificaciones al currículo, organizar el plan de estudios y de realizar la evaluación anual de toda la institución.[131]Así como se le dieron autoridades colegiadas a los establecimientos educativos, en las que el peso de los docentes y directivos era a todas luces el determinante en la marcha de los colegios, la ley contempló la creación de un Reglamento o Manual de Convivencia por el que se regirían los estudiantes.[132]

En segunda instancia, El Estado se adjudicó en esta Ley cuatro funciones básicas en materia educativa: dirección, administración, inspección y vigilancia. La Nación en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, elaboraría la política de planeación del sector educativo, estableciendo planes de desarrollo. A su vez, estaba encargado de diseñar los lineamientos generales y establecer indicadores de logros para cada grado; fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas; evaluar los resultados de los planes y programas y determinar los recursos del situado fiscal. En materia de inspección y vigilancia velaría por el cumplimiento de la ley, asesorando a las entidades territoriales en el desarrollo de los procesos curriculares, así como fijar criterios y llevar a cabo la evaluación de los educandos. Administrativamente el MEN incentivaría la descentralización a través de las Secretarías de Educación previa coordinación desde Bogotá, con el fin de mejorar el servicio educativo en toda la nación. También se pensaba que el Ministerio tendría que fijar criterios para definir la canasta educativa, plantas de personal, actualización y perfeccionamiento docente, la dotación de las instituciones educativas, entre otras tareas.

El desarrollo de las políticas planeadas y diseñadas por el MEN sería asumido por las Secretarías de Educación Departamentales. Ellas tendrían que velar por el cumplimiento de las metas propuestas en calidad y cobertura, supervisar el cumplimiento las normas, incentivar y ejercer más control sobre la promoción de las innovaciones educativas,

[131] Artículos 138º-145º. Ibíd. Pp. 827-831.
[132] Artículo 87º. Ibíd. P. 813.

consolidar información y remitirla a la dirección nacional sobre el desenvolvimiento del sistema educativo en los departamentos. A nivel municipal, la Secretaría de Educación se ocuparía de asuntos relacionados con el desempeño, vinculación, traslados y sanciones a los docentes, constituyendo el último escalón de la estructura educativa. El Núcleo de Desarrollo Educativo estaría encargado de los asuntos pedagógicos, articulando tanto las instituciones de educación formal en procura de fortalecer la investigación pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural.

El poder de dirigir, controlar, administrar e inspeccionar el correcto desarrollo de lo contemplado en la Ley General de Educación no tenía como únicas protagonistas a las Secretarías de Educación. Por el contrario, el legislativo contempló la necesidad de convocar a diferentes sectores a nivel nacional, departamental y municipal para poner en marcha la Ley a través de las Juntas Nacional, Departamental y Municipal de Educación. La primera de estas Juntas tenía estatus de órgano científico consultor del MEN con carácter permanente, encargada de asesorar al Ministerio en la elaboración de las políticas, planes y programas y de elaborar proyectos de ley, además de promover la investigación científica en materia educativa. Tenía que presentar informes de evaluación sobre el cumplimiento de los objetivos del sistema educativo con base en investigaciones estadísticas. La conformación de la Junta Nacional[133] daba cuenta del alto nivel de asesoría que se le prescribía al ramo educativo, pues incluía a investigadores tanto del sector público como el privado. Contaba con una organización interna de tres Secretarías Técnicas de acuerdo a los tipos de educación contemplados en la Ley.

Las Juntas Departamentales y Municipales verificarían que las directrices nacionales se cumplieran, asesorando a las instituciones educativas en la elaboración correcta de los currículos y planes de estudio como segunda

[133] La JUNE era presidida por el Ministro (a) de Educación y las Secretarías Técnicas se integrarían a partir de ternas presentadas por la Junta.

instancia luego de las respectivas Secretarías de Educación. Se ocuparían también de aprobar los planes para la capacitación y profesionalización de los docentes, teniendo en cuenta las necesidades regionales, propondrían a las Secretarías los criterios para fijar el calendario escolar y tratarían asuntos laborales de los docentes. Los integrantes de estas juntas eran los principales actores regionales o locales (Gobernadores o Alcaldes, Secretarios de Hacienda, Directores de Oficina de Planeación, representantes de los educadores sindicalizados, de directivos docentes y del sector privado entre otros) los representantes del MEN, de las comunidades étnicas y campesinas así como del sector productivo.

Los espacios de participación propuestos en la Ley no se redujeron a la conformación de instancias de discusión, asesoría, acompañamiento y control ampliados a los diferentes sectores sociales y políticos vinculados a la educación. La Ley 115 de 1994 incluyó la posibilidad de convocar foros educativos con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas. La realización de estos se daría al comenzar cada año lectivo, con el fin de incorporar las recomendaciones en la planeación escolar y serían convocados por quienes presidían las Juntas de Educación, es decir, por alcaldes y gobernadores. Los foros contarían con la presencia de las principales instituciones, entidades y organizaciones de la sociedad que tuvieran alguna relación con la educación: Iglesia, Universidades, SENA, ICBF, Sindicatos de Educadores, Centrales Obreras, Padres de Familia, Gremios, Organizaciones de Grupos Étnicos y Estudiantiles, Colegios Privados, entre otros. El MEN estaba obligado a convocar a un Foro Nacional para recoger los elementos aportados en los foros locales y regionales, que contaría con la presencia de representantes del poder legislativo, de los ministerios, de los directores de entidades relacionadas a la educación como COLCIENCIAS, ICFES, rectores de universidades como la UPN, UN y UPTC, entre otros. De este foro saldrían

recomendaciones para ser formuladas a la Junta Nacional de Educación y las autoridades nacionales.

Finalmente, las tareas de "Suprema Inspección y Vigilancia" quedaron en manos del Presidente de la República, velaría por el cumplimiento de los fines de la educación a través de un proceso de evaluación y de un cuerpo técnico de apoyara esta labor. Tales labores se centrarían en los aspectos curriculares relacionados con las áreas fundamentales y en las actividades que se desarrollaran a partir de ellas. El presidente como jefe del Estado podía delegar en el MEN el cumplimento de la inspección y vigilancia al tiempo que los gobernadores y alcaldes estaban llamados a cumplir las mismas funciones en sus respectivos territorios.[134]Todo este andamiaje burocrático que fue introducido con la LGE estaba soportado en la evaluación como principio orientador de toda la acción educativa, dentro como fuera de los planteles educativos.

El control que debería ejercer el Estado en cualquiera de sus niveles, tenía como fin mejorar la calidad de la enseñanza a partir de la evaluación de aspectos como el desempeño profesional de los docentes y directivos; los logros de los alumnos; la eficacia de los métodos pedagógicos, textos escolares y materiales didácticos; la organización administrativa y física de las instituciones y la eficiencia en la prestación del servicio educativo. Las instituciones educativas serían evaluadas anualmente, mientras que los docentes cada seis años, con la posibilidad de presentar otro examen sí lo perdían por una vez, sí no obtendrían una sanción. El MEN crearía un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación apoyado en un Sistema Nacional de Información, cuya función sería ayudar a la planeación y administración de las políticas educativas, divulgando la información a la comunidad educativa.[135]

[134] Artículos 138º-172º. Ibíd. Pp. 827-847.
[135] Sobre los sistemas de acreditación e información Arts. 74º-75º y sobre la evaluación Arts. 80º-84º. Ibíd. Pp. 809 y 810-812.

1.3.4. Reglamentación de la Ley General de Educación: El decreto 1860 de 1994 y la Resolución 2343 de 1996. La amplia cantidad de temáticas tratadas en la Ley General de Educación obligó al poder ejecutivo a reglamentar los principales aspectos que se requería implementar prontamente. El primer desarrollo se concretó en el decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, en el que se especificaron asuntos pedagógicos y organizativos, con el fin de brindar herramientas desde el Estado a las instituciones educativas para mejorar la calidad del servicio educativo. En este decreto se reiteraba la división en las responsabilidades en torno a la educación, por un lado, el Estado contemplaba una responsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad por los menores, mientras que la educación obligatoria era un compromiso de la Nación y las entidades territoriales. Sin embargo, esta claridad se difuminó atribuyendo a la familia la obligación de sostener y educar a los menores, o abriendo la posibilidad de que la educación obligatoria fuera prestada en instituciones educativas privadas.

Este decreto insistió en la posibilidad que el sistema educativo ofrecía a los jóvenes para vincularse al servicio especial de educación laboral, que se podía cursar luego de haber culminado la educación básica, especialmente dirigido a la capacitación en un oficio, con base en un examen del mercado laboral regional y local. El sistema educativo propuesto a partir de 1994 estaría fundado en la articulación vertical y horizontal tanto de sus dimensiones pedagógicas como organizativas respectivamente. A nivel pedagógico se esperaba que hubiese una profundización paulatina en los conocimientos adquiridos, con el fin de alcanzar el más alto grado de formación conforme se avanzaba en los niveles y grados. En sentido opuesto, el MEN pretendía que la movilidad de los estudiantes por diferentes instituciones no fuera un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos educativos, de allí que abocara por una integración horizontal.

De todo el movimiento de transformación de la educación nacional luego de la Constitución, se puede decir que hubo dos figuras que concentraban los cambios propuestos: El Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia. Estos dos elementos conformaron la médula de la nueva Ley de Educación, llegando al punto de convertirse en criterios para la renovación o no de la licencia de funcionamiento de los planteles educativos, medida de presión contemplada por el Estado para garantizar el cumplimiento de la Ley. Más allá de ser la manera como una institución educativa decidía cumplir los fines de la educación ejerciendo su autonomía, el PEI se estructuraba con base en un plan de manejo para cada plantel educativo, con criterios gerenciales. Esta visión gerencial de la educación se expresó en aspectos como el análisis de la situación en que se hallaba la respectiva institución, la definición de criterios evaluativos para el rendimiento de los educandos, la evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos, los criterios de organización administrativa y evaluación de la gestión. Desde luego, ello no reñía con la definición de asuntos pedagógicos y curriculares como el plan de estudios.

Dentro del PEI y como parte de la apertura a la democracia y la participación, las instituciones educativas estaban obligadas a la definición de las normas que regirían la vida escolar. El Manual de Convivencia sería el instrumento en el que se consignarían los deberes y derechos de los estudiantes y sus relaciones con otros estamentos. Este corpus de normas de convivencia pretendía regular asuntos como la presentación personal, salud, higiene y en general el comportamiento. Contemplaba los mecanismos de resolución de conflictos de manera pacífica y legal así como los procedimientos para instituir la democracia representativa. Al respecto, el grupo de investigación Educación y Cultura Política de la UPN, sugiere que los manuales de convivencia dedicaban “apartes o capítulos enteros al control personal. Los anterior genera una perspectiva nostálgica y defensiva de la escuela, cuyos efectos se perciben en la difusión de valores típicos del trabajador no cualificado

(como la obediencia, la presteza y la sumisión) […] Para Gabriel Restrepo los manuales de convivencia responden todavía a la lógica propia de de los manuales de urbanidad y, en particular, al manual de urbanidad y buenas costumbres de Manuel Antonio Carreño, el cual, además de exclusivo y excluyente, pretendía formar una moral absoluta, una sola manera socialmente válida de comportamiento […]".[136]

La creación de un gobierno escolar también se estipuló como un requisito para obtener la renovación de la licencia de funcionamiento. El decreto reiteraba la organización interna de las autoridades escolares, ampliando la información sobre la necesidad de volver partícipes a los estudiantes de la vida política de las instituciones educativas. De esta manera, se explicitaron las funciones del Personero y la creación de instancias colegiadas como el Consejo de Estudiantes. Igualmente se insistía en la participación de los padres de familia a través de sus organizaciones. Con todas estas expresiones de democracia escolar que se introdujeron con base en la Constitución, se esperaba contribuir al mejoramiento permanente de la calidad de la educación, como resultado de la acción de los estamentos directamente vinculados.

La creación del currículo también hizo parte de la reiteración del Decreto 1860. Debido a que la responsabilidad pasó a manos de las instituciones educativas, el Estado fue más específico orientando a los planteles educativos en los objetivos prioritarios de la formación integral del educando y la consolidación de la identidad cultural nacional. Los principios que guiarían esta labor serían los de flexibilidad, para permitir la innovación y adecuación a las condiciones cambiantes y el de participación, pues se esperaba que el nuevo currículo fuera el resultado de la intervención activa de la comunidad educativa, no sólo en los contenidos sino en las estrategias pedagógicas. Aunque se apelaba a la autonomía como expresión de la libertad de enseñanza, el Estado no dejó de tener presencia en la definición del currículo, estableciendo que toda

[136] HERRERA, Martha Cecilia, et. al. La Construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá; UPN, 2005. Pp. 140-141.

institución debía tomar como referente los fines de la Ley 115 y cuando fuesen expedidos, los lineamientos curriculares así como los indicadores de logros.

Otro mecanismo de intervención fue sugerir que todo proyecto curricular tendría que distribuir el 80% de sus actividades en las áreas obligatorias a través de las asignaturas o los proyectos pedagógicos. Las asignaturas se compondrían de los contenidos a estudiar, la intensidad horaria, los métodos pedagógicos activos y vivenciales, tales como la exposición, observación, experimentación, prácticas de laboratorio, talleres de trabajo, informática educativa y estudio personal. En general, era necesario propiciar todas aquellas formas que contribuyeran al desarrollo cognitivo y a la formación personal de los educandos. Los proyectos pedagógicos serían actividades que buscarían la solución de problemas cotidianos de los alumnos, explotando las habilidades, destrezas, actitudes y valores contemplados en el PEI. La integración de áreas y proyectos pedagógicos conformarían el plan de estudios, organizando los contenidos y actividades secuencialmente, para lo que era clave definir el material didáctico que acompañaría toda acción educativa, así como los logros que se esperaba obtener y los criterios con que se evaluaría a los estudiantes. La adopción del currículo la haría el Consejo Directivo con asesoría del Consejo Académico, presentándolo luego a la respectiva Secretaría de Educación, instancia encargada de incluirlo en el Sistema Nacional de Información previa revisión de la Junta de Educación competente.

Para el cumplimiento efectivo de los PEI el Estado contemplaba la organización de una biblioteca escolar y del sistema de Bibliobanco. En este caso, los planteles contaban con la autonomía para seleccionar los textos, cumpliendo con proporcionar lo que el MEN entendía por “información relevante” y ser funcionales al trabajo pedagógico no memorístico. El sistema de Bibliobanco consistía en la adquisición de un número de textos y su préstamo a los estudiantes en las jornadas de

clase. También se abrió la posibilidad que los educadores produjeran material didáctico, más como apoyo a su trabajo que como sustituto del texto escolar. Todo ello se tendría que acompañar de la garantía de una infraestructura mínima que permitiera cumplir los fines propuestos en el PEI.[137]

Dos años después de la expedición del Decreto 1860 el Ministerio de Educación Nacional adoptó un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares, mediante la Resolución 2343 de 1996. Con esta resolución, la Ministra de Educación María Emma Mejía insistía que sí bien la Ley General había abierto la compuerta de la autonomía escolar como principio rector del sistema educativo nacional, ello no significaba una absoluta independencia de las políticas educativas que establecía el gobierno nacional. Complementario a ello, Mejía afirmó el principio de Unidad Nacional con el que se resguardaba la dirección y control del Estado en los asuntos educativos, puesto que no se podía poner en riesgo la formación integral y la identidad nacional. De esta forma, los lineamientos curriculares e indicadores de logro significaron una vez más la presencia del Estado en el campo educativo.

A pesar de este llamado de atención, el Estado continuaba con la apuesta de una "construcción social del currículo", entendida como un proceso sistemático a adelantar por parte de la comunidad educativa organizada, producto de las labores de reflexión, investigación y discusión colectiva, que condujera a la reformulación del currículo desde la participación de diferentes actores educativos en busca del desarrollo humano integral. En este contexto, el Estado intervendría estableciendo los lineamientos curriculares, como un paso más allá de los fines consagrados en la Ley 115 de 1994. Tales lineamientos no eran más que orientaciones dirigidas a las instituciones educativas para que realizaran un ejercicio responsable de su autonomía en torno a los procesos curriculares y el mejoramiento

[137] "Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales." Agosto 03 de 1994. En: BÁEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.) Legislación para Educación…Op. Cit. Pp. 290-326.

de la calidad de la educación. Eran pues, referentes conceptuales amplios que permitirían la construcción del núcleo común del currículo y con ello, el logro de cambios culturales y sociales.

El componente común del currículo implicaba la definición de procesos, saberes, competencias y valores básicos que integrarían la nacionalidad colombiana, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural. A este lo acompañaría un currículo específico de cada institución, que sí bien no se desligaría del común sí podía incluir variantes en cuanto a los métodos y estrategias pedagógicas. La configuración del currículo, ya fuese el común o el específico, dependía de la definición de los indicadores de logros, los cuales no eran más que señales para constatar, valorar y controlar los resultados del proceso educativo. En otras palabras, eran evidencias de la evolución, estado y nivel del desarrollo humano obtenido por cada educando, y a partir de ellos, el docente podía tomar decisiones sobre la orientación de su acción para resolver las dificultades en el logro del “desarrollo humano sostenible”. En tal sentido, los indicadores eran divididos en dos: Por conjuntos de grados, determinados por los fines generales de la educación, que debían alcanzar todos los educandos en el territorio nacional. Por otro lado, estarían los indicadores específicos, acordes con cada PEI especialmente dirigidos para la Educación Media y las áreas optativas que permitieran respuestas de la respectiva comunidad educativa.

El último aspecto reiterado en la resolución 2343 fue el de la evaluación. Esta era entendida como parte integrante y esencial del proceso curricular, por lo que se proponía un proceso de renovación centrado en el impacto pedagógico que tuviera la enseñanza en las diferentes dimensiones del desarrollo humano. La manera como se desplegaría esta nueva concepción de la evaluación, reclamando el compromiso de la comunidad educativa, era a través de informes periódicos elaborados por cada docente y socializados a los padres de familia. Los medios con los que contaría serían pruebas que no se centraran en la memorización de

los contenidos sino en la realización de actividades que permitieran controlar el desarrollo cognitivo.[138] Como se puede ver, el único fin que tuvo esta resolución fue confirmar la necesidad de elaborar lineamientos e indicadores de logros bajo el espíritu de la Ley General de Educación y de la Constitución de 1991, labor que se concretaría hacia el año 2002.

De esta manera, los textos escolares analizados en este trabajo tuvieron como marco educativo las directrices consignadas en el decreto 1002 de 1984 y algunas normas anteriores, que a fin de cuentas fueron retomadas en alguna medida, en la década del noventa tanto en la Ley 115 de 1994 como en sus principales decretos reglamentarios. Falta por determinar entonces cuáles fueron los marcos curriculares que directamente soportaron los manuales escolares de Ciencias Sociales, que circularon en la primera mitad de la década del noventa, periodo en el que sí bien se dio la concreción de una nueva Carta Constitucional y una Ley General de Educación se inspiraron en medidas que venían por lo menos desde la década del sesenta. En el siguiente apartado se revisará el camino recorrido por la enseñanza de las Ciencias Sociales en la segunda mitad del siglo XX, con el fin de reconocer cómo la planeación de un área de conocimiento se hallaba articulada al proyecto educativo general, advirtiendo así como para advertir los caminos oficiales que debían seguir las editoriales en la producción de los textos escolares.

1.4. El proyecto de creación de la memoria nacional a través de la educación: De las disciplinas independientes a las Ciencias Sociales Integradas 1948-1990.

El proyecto educativo diseñado por el Estado colombiano desde la década del setenta expresado a través de las diferentes normas analizadas en el apartado anterior, se desarrolló en cada una de las áreas de estudio contempladas. En el caso de las Ciencias Sociales se inició un

[138] "Resolución 2343. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.". Junio 05 de 1996. En: Ibíd. Pp. 415-430. "Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994…Op. Cit. Pp. 317-321.

proceso de modificación curricular desde mediados de aquella década, llegando a la década del noventa en el marco de la Ley General de Educación expedida en 1994. Este proceso tuvo dos precedentes importantes en 1948 y 1963, años en los que todavía se podía observar un proyecto educativo centrado en la Historia Patria, matizada por la introducción de cambios en materia didáctica. Los marcos curriculares que sirvieron de referente a los textos escolares de inicios de los años noventa se inspiraron en el proceso de reforma originado a mediados de la década del setenta, cambios que se formalizaron hacia 1990 con la expedición de los marcos curriculares para octavo grado de educación básica secundaria.

En este apartado, se expondrá inicialmente el proyecto de enseñanza de la historia en las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX. Luego referiremos sucintamente el intento de reforma de mediados de los setenta para culminar con la reforma curricular emprendida en 1984 y los marcos curriculares expedidos a inicios de los noventa. Hay que recordar que la relevancia de este apartado radica en que con base en los Marcos Curriculares y demás disposiciones oficiales sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, advertiremos el proyecto de memoria nacional que se pretendía crear a través del sistema educativo colombiano.

1.4.1. Del decreto 2388 de 1948 a los programas analíticos de 1963: Ciencias Sociales para la Nación y formas activas de enseñanza.

1.4.1.2. La potenciación de la historia patria. Los sucesos de violencia y polarización desatados por el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán llevaron al gobierno de Mariano Ospina Pérez a pensar que la enseñanza de la Historia Patria debía ayudar a morigerar los ánimos de la población. El Secretario General del Ministerio de Educación Nacional Helí Rodríguez, sostenía que la historia escolar tenía que servir en aquel momento a la reconciliación nacional, toda vez que el olvido de las obras y espíritus de los grandes hombres de la Patria había incidido en los desmanes ocurridos luego del 9 de abril. Para el gobierno de turno, la historia

brindaría ejemplos de civismo y respeto al orden constituido a las nuevas generaciones, proclives a fijarse en modelos foráneos carentes de sentido para la nación, según la visión del Secretario Rodríguez.

Tres meses después de la muerte de Gaitán, exactamente el 15 de julio, el gobierno expidió el decreto 2388 por el que se intensificaba la enseñanza de la historia patria. Buscando la cohesión nacional y la dignificación de la ciudadanía colombiana, se consideró que la educación cumpliera el papel de formadora de hábitos democráticos, decoro personal y orgullo nacional a través de la historia. Una de las medidas tomadas para concretar estos propósitos fue la declaración de obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados, estableciendo como mínimo dos grados tanto en Primaria como en Secundaria. Para profundizar esta intensificación de la historia nacional en la educación, el gobierno elaboraría nuevos programas de Historia, procurando orientar todas las asignaturas al conocimiento de la realidad nacional y la formación de buenos ciudadanos. En el mismo sentido, la selección de los profesores tendió a ser más cuidadosa, exigiendo el manejo de la materia sino la existencia de una mentalidad suprapartidista, la destreza pedagógicas y una intachable conducta ciudadana.

En estos propósitos, el Ministerio de Educación estimó pertinente el apoyo incondicional de la Academia Colombiana de Historia (ACH), adjudicándole importantes labores en el desarrollo del proyecto político-educativo. Sin transgredir la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución Política, el gobierno atribuyó a la ACH la función de inspeccionar los programas, textos y otros elementos vinculados a la enseñanza de la historia. Este gran cometido se desplegaba en tareas puntuales como la autorización sobre los textos escolares a emplear en las aulas; la preparación de material literario y audiovisual, la realización

de la Cátedra Superior de Historia de Colombia y la participación en premiaciones oficiales creadas por el MEN.[139]

Al respecto, la ACH dejó por sentado que sí bien no rehuía a las responsabilidades que el gobierno adjudicaba, concentraría toda su atención y esfuerzos en el diseño y desarrollo de la Cátedra Superior de Historia de Colombia. Sobre la vigilancia de los programas, la Academia ofrecía la posibilidad de atender las consultas y dudas que surgieran mediante una circular enviada a todos los colegios. La autorización de textos la llevaría acabo siempre y cuando tuvieran a disposición los manuales en uso, para lo que pedían la colaboración del MEN. Respecto a la elaboración de materiales de apoyo, el compromiso se concretaría en la redacción de efemérides por parte de académicos, que servirían para la lectura diaria en los colegios, mientras que para el material audiovisual, no asumieron plenamente el compromiso, planteando como salida la creación de una comisión que atendiera tal labor.

La Cátedra de Historia fue considerada por la ACH como la "misión" más delicada de todas las impuestas por el MEN, al que se dirigirían los esfuerzos para contribuir a mejorar la enseñanza de la historia. Gracias a que fue catalogada como "Superior", la Academia consideró que debía tener el nivel de conocimiento mínimo del programa dirigido al grado 6º del bachillerato. Las temáticas contempladas para este espacio formativo para docentes, consistieron en un recorrido por la historia política de la nación así: Causas internas y externas de la independencia y Guerra de Independencia; Gran Colombia; Nueva Granada y Confederación Granadina; Estados Unidos de Colombia y República de Colombia. Para el desarrollo de la cátedra, se consideró que cada periodo se tratara en diez clases a cargo de cinco o seis académicos en un lapso de ocho meses, mientras que la administración del presupuesto y coordinación correría por cuenta del Secretario y el Bibliotecario de la ACH. La Cátedra

[139] Decreto 2388 de 1948 (15 de julio). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Enseñanza de la Historia Patria: Normas, estímulos y sanciones. Bogotá: MEN, 1949. Pp. 6-8.

estaba dirigida a docentes, estudiantes y ciudadanía en general y se pretendía que sirviera de soporte a los maestros para que participaran en los diferentes concursos abiertos por el gobierno. La importancia dada a la Cátedra se expresó en el interés por formalizar el espacio mediante la entrega de un certificado.[140]

El proyecto de extender la historia patria a todo el sistema educativo no sólo se refería a la priorización como asignatura, sino que se acompañó de otra serie de mecanismos que procuraban viabilizar el patriotismo a partir de estímulos a docentes y estudiantes como con la creación de lugares de la memoria de los héroes de la independencia. Para los maestros que estimularan el amor a la Patria se destinaría un premio de $200.oo y un diploma honorífico, previo concepto de los inspectores del MEN. En el mismo sentido, se proyectaba la realización de sesiones solemnes en todos los colegios para exaltar los sentimientos de libertad, democracia y obediencia a la Patria, el mantenimiento de retratos de Bolívar y Santander en cada aula así como la consagración de los planteles educativos a un "patrono cívico".

Los símbolos patrios hicieron parte de la estrategia para exaltar el patriotismo, tal y como lo muestra la obligatoriedad de que cada colegio poseyera la bandera y el escudo de la nación para rendirle todos los honores. En tal sentido, se proponía realizar periódicamente la izada del pabellón nacional por parte del mejor alumno de la institución, acompañándolo del juramento de fidelidad y de charlas de Civismo por parte de los directores de los colegios. Finalmente, los medios de comunicación también serían utilizados, particularmente la Radiodifusora Nacional y el Departamento de Extensión Cultural del MEN, que se encargarían de divulgar la historia nacional. La Cultura Cívica tendría un

[140] GARCÍA SAMUDIO, Nicolás. "La Academia Colombiana de Historia y la Enseñanza de la Historia Patria." Carta dirigida al presidente de la Academia Colombiana de Historia. Noviembre 15 de 1948. En: Ibíd. Pp. 23-28

lugar preponderante en todas las actividades del magisterio en vinculación estrecha con los contenidos de carácter histórico.[141]

El 6 de septiembre de este mismo año, el MEN a través de una resolución empezó a desarrollar el proyecto educativo para la enseñanza de la Historia Patria con la sanción de un concurso dirigido a los colegios femeninos. El reconocimiento que se tenía previsto era un premio de $20.oo y un diploma para la alumna ganadora, cuya escogencia dependía del Director del Departamento de Educación Femenina del Ministerio de Educación.[142] En cuestión de dos semanas, el concurso se desarrolló, y a juicio del Ministerio, arrojó los mejores resultados. Las ganadoras del concurso fueron las señoritas: Socorro Ortega Gómez del Colegio Oficial de Señoritas de San Gil; Teresa Ramírez del Colegio de la Presentación de Manizales, Lucía Ortiz Cabrera del Liceo de Santa Teresita de Pasto; Elvira Hoyos Rozo del Colegio de Nuestra Señora de Bogotá, Yolanda García Pescador del Colegio Departamental de La Merced de Bogotá y Matilde Abril Uribe del Politécnico Complementario de la misma ciudad.[143]

El proyecto llevó a la creación de la Medalla Cívica Camilo Torres como homenaje de la República a los educadores consagrados en el enaltecimiento de la Patria. El nombre de la medalla se debía a los valores que representó para la historia de la nación este prócer, simbolizando la libertad, la democracia y la justicia que los maestros estaban llamados a consolidar con su quehacer pedagógico. Los valores de los docentes que se premiarían con este reconocimiento eran la conducta impoluta, la perseverancia, el compañerismo y el espíritu apostólico que caracterizaba la profesión docente. Quienes obtuvieran la medalla eran acreedores a una serie de beneficios como ascensos,

[141] "Decreto 2388 de 1948 (15 de julio)…Op. Cit. Pp. 8-10.
[142] "Resolución No. 1597 de 1948 (6 de septiembre)." Por la cual se disponen los premios para las ganadoras del concurso de historia y se establece la continuidad del concurso. En: Ibíd. P. 18.
[143] "Resolución No. 1703 de 1948 (21 de septiembre). Por la cual se adjudican los premios a las ganadoras del Concurso de Historia." En: Ibíd. Pp. 19-20.

predilección para acceder a becas, entre otros.[144] Finalmente, el gobierno se interesó por "rebautizar" los planteles educativos con nombres de personajes del siglo XIX, tal fue el caso del Liceo Femenino de Bogotá que adoptó el nombre de Antonia Santos el 9 de octubre de 1948. Este era un pequeño ejemplo de los homenajes que la sociedad entera debía rendir a sus principales hijos.[145]

Aunque no tenemos información del desarrollo del proyecto en todo el territorio nacional, lo que nos interesa mostrar es cómo el Estado acudió al conocimiento histórico para propiciar la concordia nacional en momentos en que reinaba la confrontación social y política. La concepción de la historia que se estimó pertinente difundir a través de todo el sistema educativo fue la historia patria, centrada en las diferentes etapas que había experimentado la organización político-administrativa estatal y las gestas los grandes hombres. Además de la imperiosa necesidad que se tenía por proponer ejemplos de civismo y amor a la patria, el gobierno de Ospina junto con la Academia Colombiana de Historia pretendió arraigar el respeto y obediencia por la democracia como sistema político vigente, punto de encuentro que veremos durante toda la segunda mitad del siglo XX.

1.4.1.3. Los Programas Analíticos de Estudios Sociales de 1963. Como desarrollo del decreto 045 de 1962, el Ministerio de Educación Nacional expidió en 1963 los Programas Analíticos de Estudios Sociales y Filosofía para el primer y segundo ciclo de educación media. Luego de haber elaborado unos programas experimentales, un grupo de especialistas conformado por las comisiones permanentes de inspectores nacionales, profesores especializados y técnicos en didáctica se dieron a la tarea de redactar los programas que guiarían la acción educativa bajo la premisa de la renovación didáctica. Los autores de estos programas

[144] "Decreto No. 3436 de 1948 (6 de octubre). Por el cual se crea la Medalla Cívica "Camilo Torres" como homenaje de la República a los educadores más meritorios.". En: Ibíd. Pp. 14-17.
[145] "Resolución No. 1839 de 1948 (9 de octubre). Por la cual se da nombre al Liceo Nacional Femenino de Bogotá." En: Ibíd. Pp. 21-22.

pretendían dotar el quehacer docente de mayor conocimiento técnico y humano, con el fin de formar mejores ciudadanos siguiendo los fines de la educación trazados en el decreto de 1962.

El proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales en 1962 representó un momento de tránsito entre los postulados centrados en promover el sentimiento patriótico y aquella tendencia que quería darle al conocimiento social mayor impacto en la construcción de la democracia y el desarrollo. Esta "ambigüedad" se observa en los objetivos propuestos para cada una de las asignaturas que componían los Estudios Sociales, pues los objetivos generales se orientaban hacia la construcción de un ciudadano responsable con su entorno y sus problemas, mientras que en los específicos se repetía el discurso del amor y fidelidad a la nación como medida de todas las cosas. Para la asignatura de Historia de Colombia, que se cursaba en 1º y 4º grado del primer ciclo de educación media, los objetivos generales partían de una formación espiritual, moral y cívica de los alumnos que les permitiera una convivencia armónica no sólo al interior de la nación sino con el mundo. Este acercamiento con el mundo democrático y libre sería reforzado a través del conocimiento de los logros históricos de las civilizaciones, particularmente las relacionadas con el pensamiento, la religión, la ciencia y la política. De manera tangencial, el MEN empezaba a plantear la necesidad de vincular a los alumnos a la investigación a partir de la observación de los hechos para formar un criterio personal objetivo.[146]

Estos fines que se ocupaban de potenciar la solidaridad más allá de las fronteras nacionales se acompañaron de unos propósitos de carácter nacionalista para la historia de Colombia. En la materia "Prehistoria General, Americana y de Colombia que se veía en el primer grado de educación media, se ubicaría al alumno en el "pasado remoto del pueblo colombiano" con el fin de valorar los esfuerzos de "nuestros" antepasados por conseguir mejores formas de vida. Este propósito estaba mediado por

[146] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas analíticos de estudios sociales y filosofía para el primero y segundo ciclos de educación media. Medellín: Bedout, 1963. Pp. 5-6.

la intención de valorar positivamente el legado de los indígenas, considerados como un aporte importante a la nacionalidad: “Formar en el alumno la conciencia de que la sangre y los sentimientos de los indios están vivos en nuestro pueblo y de cómo es indispensable, para el progreso de Colombia, comprender todas las tendencias y pasados que se fundan en nosotros.”[147] La revaloración de las tradiciones aborígenes se acompañaba del interés por propiciar cierto orgullo por el pasado compartido con el continente americano, especialmente el relacionado con la “epopeya de la emancipación” entendida como una gloria común de los pueblos. Esto impelía a los contenidos históricos del tercer año a sugerir una fidelidad al mandato de los fundadores de la nacionalidad así como a cultivar el sentimiento de solidaridad continental.[148]

El carácter patriótico de la Historia de Colombia para cuarto año no había desaparecido del proyecto educativo estatal, buscando concientizar a los alumnos enr el respeto y obediencia a la nación y sus importantes gestar heroicas que dieron la libertad al pueblo colombiano. Debido a la vehemencia con que era recalcado el amor a la nación citaremos en extenso los objetivos propuestos, que a decir verdad, no se distanciaban mucho de los preconizados en 1948:

> *“Cultivar el sentimiento de la nacionalidad, apoyándolo en la triple base de amor, comprensión y servicio a la patria. Hacer percibir las esencias del alma colombiana, su génesis y sus manifestaciones características. Robustecer el amor a la patria en el conocimiento de sus glorias y por la exaltación de sus héroes consagrados. Destacar el sentido heróico [sic] de las grandes luchas por la libertad y, a propósito de la narración de éstas, despertar la admiración hacia las figuras de los libertadores, por su patriotismo, espíritu de sacrificio en bien del pueblo, su perseverancia en superar los obstáculo que se les presentaron y ofrecer como ejemplo las virtudes que adornaron su carácter. Destacar la importancia de los sacrificios que hizo el pueblo para lograr su independencia. Hacer ver que la emancipación fue el resultado de factores humanos, tales como mestizaje, lengua, religión, gobierno, leyes y costumbres, capaces de producir una revolución política. Estudiar la obra y la doctrina de Bolívar, presentar a éste como el Padre de la Patria y el Genio de América, en quien converge toda una época, la encarna, orienta y define. Presentar la figura de Santander como el*

[147] Ibíd. Pp. 14-15.
[148] Ibíd. P. 38.

> *organizador de la República y como defensor de la justicia y el respeto a la Ley. Presentar las guerras civiles del siglo pasado como resultado de los esfuerzos por restablecer la justicia; hacer notar cómo ellas retardaron el progreso, cómo la paz beneficia a todos y es indispensable para el adelanto material y cultural del país, por lo cual todos los colombianos estamos en el deber de ayudar a conservarla[…]"*[149]

Esta versión patriota de la historia del país resumida en los acontecimientos producidos desde la Independencia tenía como fin llevar al alumno al reconocimiento de la profundidad histórica que tenía la nación colombiana como esencialmente democrática. De allí que enseñar el sacrificio de los héroes no representaba un fin en sí mismo, sino un medio para inocular en el joven el respeto por quienes ofrendaron su vida por construir una patria libre. La memoria a configurar no sólo se quedaba en la grandes gestas sino en la "tradición civilista" de las "instituciones de la República", a las que había que respetar y mantener, no sólo por su significado histórico sino porque gracias a ellas, todo colombiano encontraba oportunidades para su vida. Este panorama se complementaba con la intención de hacer comprender al alumno la "interdependencia de los pueblos", especialmente para despertar la conciencia americana.

Con la Geografía sucedió algo similar, pues se esperaba que con esta asignatura el alumno pudiera alcanzar un conocimiento racional del mundo que le permitiera una comprensión del medio ambiente y de las problemáticas socio-económicas de la vida contemporánea. Las capacidades para el manejo de la información, la descripción exacta del entorno y el acercamiento a la comunidad a través de la investigación también se incluían dentro de los objetivos. Sin embargo, la concepción sobre el conocimiento geográfico se acercaba a cierto determinismo, en la medida en que otorgaba gran importancia a los condicionamientos que la naturaleza imponía al ser humano, que sólo podía adaptarse a partir de su inteligencia. Sí la Historia permitía conocer el recorrido de progreso de los pueblos a través del tiempo, la Geografía se concentraba en la

[149] Ibíd. Pp. 54-55.

evolución de los pueblos y su relación con la naturaleza, propiciando prácticas y comportamientos responsables en el manejo del tiempo libre de que disponía el alumno.[150]

La Geografía nacional se veía en el primer y el cuarto curso, siendo los contenidos del primer curso la base sobre la que reposaría el conocimiento geográfico de la nación. Desarrollado en cinco unidades, el MEN esperaba que la Geografía creara el sentimiento de una nación privilegiada, no ya por las acciones de sus hombres sino por los dones de la naturaleza. Además de las "bondades" geofísicas de las que gozaba la nación, se pretendía que la Geografía escolar sirviera para conocer y aprovechar tales recursos:

> *"Destacar la ventajosa posición de Colombia en el mundo en relación con las comunicaciones, transporte, comercio y relaciones internacionales. Hacer hincapié en la necesidad que tiene el país de capacitación para aprovechar cada vez mejor esa privilegiada situación […] Interesar al alumno por el conocimiento de los elementos que constituyen la fisonomía geográfica del país. Hacerle ver que estos elementos: relieve, clima, hidrografía, vegetación y fauna, influyen en el género de la vida. Hacerle comprender que, no obstante la multiplicidad de paisajes, debe afianzarse la unidad nacional. […] Mostrar a los alumnos el proceso de la formación del pueblo colombiano en virtud del mestizaje realizado desde la Conquista, que ha librado al país de los problemas raciales y ha afianzado la UNIDAD NACIONAL. Insistir en cómo el pueblo colombiano, por poseer raíces étnicas de las diversas partes del mundo, está en condiciones de interesarse por la problemática universal. Dar a conocer las enfermedades que afectan nuestro pueblo y disminuyen su vitalidad; enseñarles cómo es posible contrarrestar dichos flagelos mediante las campañas sanitarias y nutricionales e inculcarles hábitos tendientes a la conservación de la salud. Destacar el papel que la Religión, la lengua y el folclore han desempeñado en nuestra cultura a través de los tiempos."*

La valoración de la nación no se quedaba en destacar la excepcionalidad del pueblo colombiano, ya fuera por la posición geográfica o la composición étnica que supuestamente predisponía a la universalidad. Además de estos factores que debían henchir de orgullo nacional el corazón de los jóvenes alumnos, el Estado consideraba necesario

[150] Ibíd. P. 76.

afianzar el reconocimiento de las potencialidades del territorio para el desarrollo, se pretendía:

> *"Dar a conocer la potencialidad y la realidad económica de Colombia para estimular el patriotismo y formar la conciencia de una explotación racional de los recursos naturales. Establecer las relaciones existentes entre nuestros recursos naturales y forma de aprovechamiento, necesidades y distribución de riquezas. Hacer ver que el bienestar económico del individuo y de la nación es resultante de la capacidad de trabajo del hombre, de la práctica de un ahorro racional y de la acertada administración de la riqueza pública. [lo que se veía complementado con un conocimiento e interiorización de la pertinencia de la administración política] Hacer ver a los alumnos que la división política tiende a facilitar una adecuada administración."*[151]

El proyecto de creación de una conciencia nacional a través de la Historia y la Geografía, se complementó con la Educación Cívica, a cursar en el 1º y el 6º grado, lo que permite inferir el interés por impartir la formación cívica al entrar y salir del sistema educativo. Para primer grado se entendía la Cívica y la Urbanidad más allá de las normas escritas, procurando una educación permanente en las relaciones con los demás, el conocimiento de la organización política del país, y sobre todo, el aprendizaje "actitudes deseables" y "normas de conducta" para desenvolverse responsablemente en los planos individual y social. En el 6º curso, ad portas que el alumno se integrara plenamente a la sociedad, el MEN pretendía prepararlo para el ejercicio de la ciudadanía, orientándolo claramente en el conocimiento de sus deberes y derechos a la luz de los preceptos legales que regían la sociedad colombiana.[152]

Estas metas se tradujeron en una serie de contenidos que expresaban las pretensiones del Estado para hacer de las diferentes Ciencias Sociales un mecanismo efectivo para socializar a los estudiantes en el amor y el respeto a la nación. Para el caso de la asignatura de Prehistoria, en la unidad 7 se consideraban como conocimientos importantes a ser enseñados los siguientes: Los pueblos primitivos que habitaron Colombia y las rutas de penetración al territorio nacional; las familias lingüísticas, la

[151] Ibíd. Pp. 85-86, 86-87, 88, 89, 91. Para el grado 4º en los programas no se contemplaban objetivos distintos a los expuestos para el grado 1º de educación media.
[152] Ibíd. Pp. 115 y 116.

localización de los principales grupos aborígenes así como sus costumbres y leyendas.[153] En el cuarto año, la historia de la nación se consagraba a estudiar los grandes acontecimientos políticos desde la Independencia: Causas internas y externas; los precursores; antecedentes inmediatos; el 20 de julio de 1810; la Primera República; personalidad de Bolívar hasta 1812; Reconquista y el Régimen del Terror; Bolívar en las Antillas y en Venezuela; la campaña libertadora de la Nueva Granada; creación de la Gran Colombia; las campañas del sur; hechos salientes de la República entre 1819-1830; la Nueva Granada; la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia y la República de Colombia en la primera mitad del siglo XX.[154]

Los contenidos sobre Geografía de Colombia partían de la dimensión física con los siguientes temas: Ubicación astronómica del país; la definición de las fronteras (terrestres y marítimas); las tierras insulares; los accidentes litorales; las aguas territoriales y la extensión territorial en comparación con la de otros países para señalar las ventajas de la posición de Colombia a nivel continental. Cuando el alumno aprendiera donde estaba ubicada su nación, pasaría a conocer las regiones naturales en que se dividía el territorio nacional; las ventajas y desventajas del relieve; las zonas climáticas; las estrellas y las vertientes hidrográficas así como los factores meteorológicos que inciden en la configuración del territorio tal cual es. Luego de la Geografía Física, el alumno conocería Geografía la humana para estudiar los tipos raciales que constituían el fundamento de la nación (indio, blanco y negro); las características esenciales de cada raza, los tipos humanos resultantes de la mezcla y las regiones donde predominaban. El estudio del ser colombiano se acompañaba de una breve alusión a los factores que lo ponían en riesgo, tales como las enfermedades endémicas, las epidemias y la desnutrición. Finalmente se pretendían estudiar algunos elementos que han incidido

[153] Ibíd. Pp. 14-21.
[154] Ibíd. Pp. 55-65.

profundamente en la unidad de la nación como eran la Religión Católica, la lengua castellana y el folclore.

La Geografía de Colombia tenía como prioridad mostrar a los alumnos las posibilidades que encerraba el territorio nacional para el progreso económico, de esta manera el programa contemplaba temas como: El conocimiento de los recursos naturales en todas sus formas (minerales, vegetales, animales) la ubicación para su explotación y consumo; los métodos para la racionalización de la explotación; “nuestra” industria, sus clases y principales centros. Mención aparte merecía el estudio detenido del petróleo, los metales preciosos, el caso de Acerías Paz del Río relacionando la capacidad de “nuestro pueblo” para la actividad industrial. Por último, la unidad dedicada a la Geografía Económica de Colombia contemplaba varias clases para el tema de las vías de comunicación, específicamente la red férrea, la navegación fluvial y aérea, así como las relaciones comerciales internas y externas que sostenía el país en los años sesenta. Los estudios del primer grado concluían con una breve alusión a la división político-administrativa del país, para aprender los departamentos, intendencias y comisarías con sus principales ciudades.

En el cuarto grado se profundizaría lo visto en el primer grado, muestra de ello eran las unidades 1,2 y 3 referidas a la ubicación, la fisiografía y las regiones naturales de la nación. No obstante, en este grado se estimó prestar mayor atención al tema regional, otorgándole varias unidades al estudio de cada región, especialmente la Andina y Caribe. Los aspectos a estudiar eran los elementos geofísicos como la delimitación, el clima, los recursos naturales disponibles así como los económicos y políticos. Tras revisar las partes que componían la nación se brindaba una visión panorámica del país en todos sus aspectos, centrándose en las potencialidades económicas que encerraba.[155] La Geografía eran la asignatura encargada de generar en el alumno una identidad con territorio nacional, a partir de ideas contenidos como el reconocimiento físico de su

[155] Ibíd. Pp. 85, 86, 87-88, 89, 91, 105-109.

nación, el ser colombiano producto del mestizaje, la riqueza del país y la necesidad aprovechar las mismas. En suma, la Geografía escolar pretendía enseñar la imagen de una Colombia privilegiada disponible para el desarrollo.

En cuanto a la Educación Cívica para primer grado el MEN contemplaba una socialización básica para el alumno, comenzando por el afianzamiento de valores necesarios para la convivencia como la solidaridad, la generosidad, el altruismo, la honradez y la justicia entre otros. Estos valores orientarían la práctica de los deberes al interior de la familia, así como el conocimiento de los derechos de padres e hijos. Luego de la familia, el aprendizaje se dirigía a concentraba en la Patria, desglosada en los símbolos que la representaba y en las tradiciones de la nacionalidad, para llegar al estudio del gobierno. Al respecto, se pretendía que el alumno manejara conceptos como República, Libertad, Orden, anarquía y libertinaje, además de interiorizar las mínimas nociones de respecto al gobierno constituido, los contenidos de la Constitución, los derechos y deberes del ciudadano colombiano. La segunda parte del programa respondía al interés de moldear el comportamiento no sólo privado sino también público donde era imperativo comportarse adecuadamente, tales como la calle, la escuela, el templo y los espectáculos sociales. Obligando a enseñar normas de aseo personal y de trato con personas “especiales” como ancianos y enfermos. Ello se complementaba la necesidad de formar a los niños en el “empleo honesto del tiempo libre”.

Para el grado 6º la asignatura se denominaría “Instituciones Colombianas y Civismo Internacional”. Iniciaba con el estudio de la Familia como núcleo fundamental de la sociedad, luego la sociedad y los delitos que atentaban contra esta, permitiendo aprender el sentido de la justicia y la defensa social. Tras este primer nivel, el programa se concentraba en la organización política: El Estado como “forma de organización perfecta”. El MEN concebía que el Estado estaba compuesto por la Nación, la

ciudadanía, el territorio, la Patria, el poder público, con sus órganos de gobiernos. La revisión de la Constitución acercaría al alumno a conceptos tan importantes como el de propiedad y honor, derechos esenciales de las personas. El aprendizaje de estos contenidos tendría que derivar en el respeto a la autoridad y la obediencia a las normas establecidas.[156]

Respecto a los métodos propuestos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la información sobre el proyecto de intensificación de la Historia Patria de 1948 no nos permite conocer las formas contempladas para mediados de siglo. Sin embargo, en la década del sesenta se asistió a la introducción de una enseñanza activa de la Historia, la Geografía y la Cívica. Aunque los contenidos no se diferenciaban mucho de los tintes patrióticos de años anteriores, el MEN insistió desde la década del sesenta en transformar los métodos de enseñanza, proponiendo estrategias que no generaran una adquisición mecánica de los conocimientos, más aún, cuando los objetivos trazados para la educación respecto a la formación de un espíritu democrático dependía de los métodos de enseñanza:

> *"Así, la formación del espíritu democrático implica en los alumnos el desarrollo del espíritu de comprensión para actuar en equipo, espíritu que es la base del progreso democrático; por consiguiente, el profesor deberá emplear métodos que exijan a los alumnos el trabajo en grupos, donde se respeten los derechos y opiniones de cada cual, sienta el individuo su responsabilidad frente al grupo y donde se ofrezcan oportunidades para el desarrollo de una conciencia social."*[157]

La propuesta se orientaba al empleo de los llamados "métodos activos" cuyo origen no es otro que los postulados de la Escuela Nueva. La primera característica de este enfoque según los programas analíticos, consistía en que la aplicación de cualquier método respondiera a los contextos educativos específicos, las unidades de contenidos, los medios disponibles y las metas propuestas. En el caso de los Estudios Sociales, se planteaba desde aquel entonces, la necesidad de articular la Historia y la Geografía, con el fin de mejorar la comprensión de los fenómenos que

[156] Ibíd. Pp. 115-118.
[157] Ibíd. P. 7.

estudia cada una. El proyecto partía de la premisa de que los alumnos aprendían con base en la actividad, de allí que las clases se plantearan como espacios para que el joven se ejercitara en habilidades como la discusión, observación, investigación, análisis, lo que generando espíritus creadores a partir del potenciamiento de sus aptitudes. Por último, El Ministerio sugería proscribir los métodos autoritarios como el dictado, la memorización maquinal de resúmenes e incluso recomendaba que métodos unilaterales como la conferencia o la lectura comentada fuesen empleados con mesura.

El enfoque activo que se quería extender a la enseñanza de los Estudios Sociales se basaba en leyes psicológicas que harían viable el proceso educativo. Estas leyes referían tres condiciones a las que el sistema educativo tenía que responder para garantizar una buena educación: Primero, el maestro sería el director de las experiencias de aprendizaje del alumno. En segundo lugar, este requería de incentivos y estímulos para iniciar su aprendizaje haciéndose necesaria una fase de disposición o preparación. Tercero, el despliegue de actividades precisas generaría un interés en el alumno que facilitaría el aprendizaje, el cual dependía de la madurez o nivel de desarrollo general del alumno. En general, el proceso educativo debía adaptarse a la capacidad mental y a las necesidades del alumno.

Las acciones contempladas en el proyecto educativo de 1963 para las Ciencias Sociales se orientaban a desarrollar aquellos principios psicológicos, procurando guardar las especificidades de cada disciplina. En el caso de la Historia se consideraba necesario estimular la observación y comparación de los acontecimientos y costumbres; la evocación de los hechos con base en ayudas audiovisuales, así como el acercamiento del alumno a documentos históricos. El uso de las biografías permitía desarrollar “las capacidades superiores” de análisis, comparación, abstracción y generalización. En el mismo sentido, se pretendía que el alumno comparara el pasado y el presente con base en

lecturas diversificadas de textos escritos por Bolívar, Santander y Nariño. En todo caso, en la enseñanza de los contenidos históricos no se abandonó el criterio cronológico como esencial, bajo la idea de las "fechas-jalones", que consistían en tomar como referentes ineludibles momentos considerados clave que permitían la orientación en el pasado. Algunos de estos eran: 1492, 1789, 1810, 1819, 1914, entre otros.

La puesta en marcha de este tipo de mecanismos exigía la elaboración de una planeación detallada, que consistía en el tiempo dedicado a cada actividad, el material didáctico, las lecturas colaterales, las referencias bibliográficas, los cuadros sinópticos a emplear en el desarrollo de la clase así como los problemas y cuestionarios destinados a ejercitar a los alumnos. A la planeación se le sumaba el lugar importante que tendría la evaluación de los contenidos impartidos. A través de "interrogatorios", debates y discusiones se consideraba que el estudiante estimularía sus destrezas y habilidades. Para la Historia y también para las otras asignaturas los programas prescribían diferentes tipos de cuestionarios, entre los que se destacaban los de selección, complementación, asociación, razonamiento, composición, cuadros sinópticos, localización temporal y espacial y repaso.

Las orientaciones metodológicas para la Geografía si bien partían de los mismos principios pedagógicos, se centraban en las especificidades de la asignatura. El MEN pretendía una articulación de los fenómenos geográficos a partir del entorno en que vivían los alumnos para llegar a los niveles más amplios como la región y la nación. El interés de los alumnos se conseguiría estudiando los hechos actuales, propiciando el mejoramiento de aspectos como la localización, la causalidad y la comprensión de la adaptación activa al paisaje. La actividad prioritaria para que el alumno se acercara a la Geografía era el uso del croquis individual con el fin de ubicando puntos y accidentes geográficos, mecanismo que ayudaría a fijar mejor los contenidos. En el mismo sentido, se acudiría a las representaciones visuales de los territorios

estudiados, otorgando gran valor a los diagramas, láminas y mapas murales a color. Las lecturas geográficas, entre las que se destacaban textos de Luís López de Mesa, venían a ser un complemento sobre todo para temas sociales y económicos. Tangencialmente, se tenía en cuenta otros recursos relacionados con la inventiva, el juego y la creatividad, como los rompecabezas, los "viajes imaginarios" o incluso la 'investigación' directa por parte de los estudiantes.[158]

La valoración sobre el proyecto educativo en Ciencias Sociales entre finales de la década del cuarenta y el inicio de los sesenta consta de dos planteamientos. El primero, se relaciona con la continuidad en la orientación de los contenidos patrióticos, que tenían a la nación como el eje tanto del relato histórico como de la representación geográfica y de la formación cívica. Para el caso de la Historia de Colombia la concepción no varió, toda vez que se centró en las gestas de los grandes hombres que con su vida dieron origen a la República, caracterizada como esencialmente democrática. La Geografía por su parte se encargaba de unir profundamente a los alumnos al territorio nacional basado en el conocimiento de los rasgos físicos y naturales, las riquezas y potencialidades del suelo patrio manifestadas en los recursos naturales y su población. La Educación Cívica complementaba la formación de la identidad del alumno con la nación, determinando los comportamientos privados de los alumnos así como señalando el camino de la ciudadanía a través de la insistencia en el respeto y obediencia a las autoridades y la ley.

A pesar de que en los contenidos se insistía en una imagen de la nación esencialmente democrática, eternamente existente y con posibilidades importantes para alcanzar el desarrollo económico, desde 1963 asistimos a una renovación en los métodos para interiorizar esta imagen. Las directrices contenidas en los programas buscaban el alejamiento de metodologías memorísticas, pretendiendo potenciar las capacidades de

[158] Para la Historia: Ibíd. Pp. 7-12, 19-20 y 65-73. Sobre la Geografía: Ibíd. Pp. 77-80, 86, 87, 88, 90 y 109-112.

aprendizaje de los alumnos. Esto constituye el inicio de la articulación de los 'Estudios Sociales' al enfoque activo de la educación que recorrería toda la segunda mitad del siglo XX. La inclusión de métodos activos en los programas analíticos de 1963 mostraría que no necesariamente debía existir complementariedad entre los contenidos y las formas de enseñanza. Así pues, hasta la década del sesenta se puede hablar de un proyecto de memoria nacional que permanecía anclado a visiones nacionalistas de las Ciencias Sociales con la apuesta por hacer una educación didácticamente más activa y renovada. En la década del setenta se inició un nuevo periodo de reforma en la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica, que llegaría hasta bien entrada la década del noventa, este será el tema de nuestro próximo apartado.

1.4.2. Un nuevo intento por reformar la enseñanza de las Ciencias Sociales 1971-1990.

1.4.2.1. El borrador de Melo y Jaramillo Uribe (197?). Según el Ministerio de Educación, en el segundo lustro de la década del setenta se inició una transformación importante para el sistema educativo colombiano. Este espíritu renovador se concretó inicialmente en el decreto 080 de 1974 para desplegarse en diferentes normas que llegarían hasta la década del ochenta en el decreto 1002 de 1984. De acuerdo con Martínez y Herrera, en 1975 se dio inicio al Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, en el que se introducirían cambios como otorga mayor protagonismo de los estudiantes, articulado a una reestructuración del Ministerio para acoplarse a los nuevos tiempos que se abrían.[159]

[159] HERRERA BOBB, Rosmary y MARTÍNEZ GUERRA, Omar Raúl. Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002: Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002. Disponible en internet vía: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89865_archivo_pdf.pdf**.** Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 1.13 Mb. Pp. 17-27.

Sí bien la Historia no fue ajena a este proceso, algunos de los cambios presentados como totalmente innovadores había sido concebidos desde los años sesenta. Al respecto, es necesario indicar que para la década del setenta no pudimos acceder a los programas de estudio, ya que en las visitas realizadas al Centro de Documentación del Ministerio de Educación no reposaban fuentes que dieran cuenta del proceso renovador para las asignaturas que componían las Ciencias Sociales. No obstante la inexistencia de información que permitiera rastrear la renovación curricular, tuvimos acceso a un documento elaborado por Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo, el cual era una propuesta dirigida al MEN para transformar la enseñanza de la Historia. El texto titulado "Claves para la Enseñanza de la Historia", lo tomamos como el primer acercamiento de historiadores universitarios al mundo de la educación básica, indicador de un nuevo momento en el proceso de renovación curricular.

A pesar de esta situación, el texto de Melo y Jaramillo Uribe cobra relevancia pues contiene una serie de recomendaciones que incidirían en la reforma curricular derivada del decreto 1002 de 1984. El hecho que sus autores hayan sido dos de los más importantes exponentes de la llamada Nueva Historia de Colombia, nos permite pensar en una nueva relación del MEN con los centros productores del conocimiento histórico en el país, pasando de la Academia Colombiana de Historia a la historia universitaria. Con estas consideraciones, mencionaremos los principales aspectos tratados por los historiadores en su propuesta, partiendo de la premisa que los postulados de la "Nueva Historia" no se desprendían totalmente de los fines planteados por el Estado a la educación.

Las recomendaciones hechas por Melo y Jaramillo al MEN para mejorar la enseñanza de la historia se centraron en cuatro aspectos: Objetivos, sugerencias metodológicas, contenidos y bibliografía. En relación a los objetivos, para los autores era necesario formular un nuevo concepto de la historia, más cercana a la concepción universitaria. La primera

característica era extraer del aislamiento a la historia nacional, relacionándola con fenómenos externos e internos que mejoraran la comprensión de los hechos históricos. La consecuencia de priorizar la interrelación de hechos, periodos y espacios era promover una idea de la historia no centrada en las anécdotas, procurando una concepción más como medio de razonamiento y comprensión los procesos sociales. Esto implicaba reconocer que la historia no era producto de la voluntad individual sino de condiciones y lógicas que influyen en la acción del ser humano.

Despojándose del tono patriótico y nacionalista de la década anterior, el uso político que propuesto para la historia radicaba en pensar a la nación como un referente importante para la identidad de los estudiantes. La pretensión de formar una "conciencia nacional firme y positiva" consistiría en relacionar a los jóvenes con una valoración benévola de la tradición nacional, que reconociera los logros de las generaciones anteriores de colombianos, en el marco de condiciones difíciles no sólo por conflictos internos sino también por presiones extranjeras. Esta dimensión nacional de la historia, se armonizaría con valores universales como la solidaridad humana, enfoque que se hacía necesario en un mundo cada vez más interdependiente que buscaba el bienestar y el progreso del hombre. La Historia tendría que ocuparse de la formación en valores "morales, vitales y científicos" como la tolerancia, el amor a la verdad, el sentido de la realidad y el rigor para emitir juicios sobre personas, colectivos y circunstancias. Para los autores del documento, la Historia como ciencia debía proveer de elementos a los jóvenes en las aulas de clase para estimular no sólo su pertenencia a la nación y al mundo sino también para actuar responsablemente en la vida cotidiana en un "país moderno" con una "democracia participante".

Las sugerencias metodológicas no eran más que un desarrollo de los principios que guiarían una nueva enseñanza de la historia. Tras insistir en una nueva concepción de la historia no determinista, Melo y Jaramillo

Uribe sugerían que la historia a enseñar en la educación básica tendría que comprender los diferentes tiempos históricos existentes en la sociedad. Por otro lado, sugerían que los docentes tenían que evitar explicaciones unívocas de los hechos históricos, específicamente aquellas que respondían al papel de los individuos y de los grupos sociales en el devenir de los acontecimientos. Una última recomendación hacía referencia a la importancia de incluir conceptos en la historia, haciendo la salvedad que estos no podían emplearse como meras abstracciones válidas para todo tiempo y lugar, sino que tenían que ser ubicados y comprendidos históricamente.

Sí bien en el ambiente educativo de inicios de los setenta ya se estaba moviendo la idea de una educación centrada en el alumno acompañado de la importancia por trascender los contenidos dando paso a la potenciación de las capacidades de pensamiento, el texto presentado por Melo y Jaramillo se ocupó de enumerar una serie de recomendaciones dirigidas a los maestros de Historia. Así, los autores no se apartaron de tal paradigma educativo pues reconocían abiertamente la necesidad de abandonar la acumulación de información para estimular la capacidad comprensiva de los contenidos de cada asignatura. En todo caso, las dos figuras de la Nueva Historia dirigieron algunas sugerencias para que a través de los educadores la enseñanza de la historia pudiera renovarse.

Las pautas propuestas sentaron las bases del proyecto integrador que daría origen al área de Ciencias Sociales, tal y como lo muestra la insistencia en afirmar que la Historia ya no se podía enseñar sin un manejo básico de otras Ciencias Sociales como la Economía, la Geografía o la Ciencia Política. Un lugar importante le otorgaban a la integración entre Historia y Geografía, en la medida que tenían que ir de la mano no sólo bajo la forma de una “historia geográfica” o una “geografía histórica”, sino como la única forma de comprender el mundo social a través del tiempo y en el espacio. El dominio de las otras Ciencias Sociales se podía expresar en el uso de datos estadísticos para

entender fenómenos económicos y demográficos. Junto a estas condiciones para ser un buen maestro de Historia, Uribe y Jaramillo sugerían la armonización de la historia cronológica con la de los grandes acontecimientos, guardando unas mínimas coordenadas temporales que permitieran identificar ciclos históricos fundamentales para la historia nacional como universal.

Didácticamente, Melo y Jaramillo realizaron algunas propuestas que estaban dirigidas en su mayoría a los docentes. Algunos de los atributos que debía poseer el profesor se encontraban: Un acervo de datos biográficos y anécdotas históricas que amenizara las clases sin retornar a la historia anecdótica; poseer dotes de dibujante para la elaboración de mapas y por último, el uso de “modernos recursos didácticos” referidos a la utilización de la imagen como mecanismo para acrecentar el interés de los alumnos. En caso de que no existieran los “modernos” materiales de apoyo, el docente podía disponer de la prensa a través de la que se podía llevar al alumno de los acontecimientos del presente hacia el pasado. Finalmente, la renovación de la historia escolar descansaría en un atributo clave del maestro y de toda la enseñanza de la historia: El imperativo de ser una persona de espíritu libre, abierto y antidogmático. Esta condición impediría que la historia se prestara para ser escenario de proselitismo político partidista, aprovechando sus particularidades para someter a juicio personajes o épocas, sacrificando la comprensión y la objetividad que caracterizaría al conocimiento científico y riguroso de la historia.

Debido a que el documento era un borrador de trabajo y no un marco curricular oficial, los contenidos prescritos no estaban organizados de acuerdo a los grados de la educación básica. La distribución realizada por Melo y Jaramillo Uribe partía del criterio de edad con cuatro rangos: 7-10, 10-12, 12-14 y 14-16 años, para los que se determinaban diferentes contenidos a ver semestralmente. Para el primer rango se pretendía los contenidos correspondían a los periodos de Conquista y Colonia, entre los 10 y 12 años, se verían los sucesos de finales del siglo XVIII relacionados

con la Independencia hasta mediados del siglo XIX, mientras que los acontecimientos de 1850 a 1930 serían trabajados entre los 12 a 14 años, finalizando con los sucesos posteriores a 1930 en el último rango. Para el rango de 7 a 10 años, que cubría el nivel primario, los autores contemplaban los mismos periodos históricos con una división en ocho semestres, aunque en el documento no queda claro el por qué de las dos formas de organización de los contenidos.

Los contenidos que Jaramillo Uribe y Melo consideraban pertinentes para ser enseñados en la educación primaria y secundaria, variaron respecto a los previstos en los programas analíticos de 1963. Además de poner en relación los acontecimientos nacionales con los europeos, los reconocidos historiadores ampliaron las temáticas incorporando aspectos relacionados con la vida económica y social de la nación, tales como el debate entre librecambio y proteccionismo o la situación social luego de la independencia. No obstante para el tema de la Independencia, se mantenía el énfasis en la dimensión política, muestra de ello era la relación con la política española, los hechos del 20 de julio y el 7 de agosto, la organización política de la República especialmente las constituciones y el origen de los partidos políticos. En el tema de las causas de la Independencia, los autores refirieron otros elementos explicativos tales como los motivos económicos, los conflictos entre criollos y peninsulares y el ambiente cultural ligado a la Ilustración.

Para la segunda mitad del siglo XIX, el documento proponía contenidos de la historia socioeconómica, con temáticas como el comercio de tabaco, añil y quina, la crisis del artesanado, los primeros intentos de industrialización y la situación de los transportes. A nivel social, introdujeron el tema de la expansión del poblamiento a través de las colonizaciones y su relación con el cultivo del café. En el mismo sentido, incluyeron tópicos de la cultura después de 1850 como el periodismo, la influencia del romanticismo, la Comisión Corográfica, la Universidad, y la obra de algunos personajes como Caro, Cuervo y Zerda. Aunque el

énfasis era la historia social y económica, los autores no olvidaron los principales aspectos de la vida política de la nación en el siglo XIX, sintetizado en las guerras civiles y las Constituciones, principalmente las de 1863 y 1886, haciendo una valoración de este periodo como de una aguda inestabilidad social y política. Por otro lado, la correlación planteada con la historia universal consistió en contextualizar los acontecimientos nacionales. Algunos de estos fueron el ciclo revolucionario de fines del siglo XVIII en Europa y Norteamérica, la independencia de los otros países hispanoamericanos, la revolución industrial y la aparición de movimientos sociales y políticos como el nacionalismo y el socialismo.

Las recomendaciones al Ministerio culminaban con la elaboración de una guía bibliográfica para el desarrollo de los programas. Sobre este punto y de acuerdo a la producción académica existente a comienzos de la década del setenta, los autores propusieron un acercamiento las obras de la "Nueva Historia", aunque manteniendo obras de la Academia Colombiana de Historia, especialmente compilaciones de documentos primarios. Esta postura se puede apreciar en el caso de las revistas recomendadas, pues incluían tanto el Boletín de Historia y Antigüedades como el Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura y la Revista Colombiana de Antropología. En el mismo sentido, dieron gran importancia a colecciones producidas tanto por la ACH como por el MEN y la Presidencia de la República, que constaban de la reedición de textos del periodo colonial y el siglo XIX. Dentro de las más importantes estaban la Biblioteca de Historia de Colombia, la Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, la Biblioteca de Autores Colombianos, la Biblioteca de la Presidencia de la República de Colombia, la Biblioteca de Literatura Colombiana Samper Ortega y la Biblioteca Eduardo Santos.

El aporte en materia bibliográfica residió en el amplio conocimiento que tenían sobre las fuentes documentales disponibles para cada uno de los temas propuestos, labor en la que el Estado había realizado una

significativa contribución. En cuanto a la historiografía o bibliografía especializada de origen universitario se destacaban los nombres de Germán Colmenares, Margarita González, Jaime Jaramillo Uribe, David Bushnell, Álvaro López Toro y Miguel Urrutia. A estos nombres se suman otros de personajes destacados como pioneros del revisionismo histórico, tales como Luís Ospina Vásquez y Luís Eduardo Nieto Arteta. Finalmente, las sugerencias bibliográficas también contenían índices y bibliografías de apoyo para la selección de otros materiales no incluidos en el listado que hemos comentado.[160]

De esta manera, el documento elaborado aproximadamente en 1971 por dos de las más importantes figuras de la historiografía universitaria, dirigido al Ministerio de Educación Nacional para la renovación de la enseñanza de la historia, inició la relación entre el nuevo centro de producción de conocimiento sobre el pasado nacional –la universidad- y el sistema educativo colombiano. Ahora, más que haberse dado una ruptura radical con los postulados de la Academia Colombiana de Historia, el MEN y la historiografía universitaria propiciaron un tránsito moderado que se expresó no sólo en los objetivos planteados para la Historia (democracia y desarrollo articulando lo nacional y lo universal) sino también en los contenidos prescritos para la enseñanza y en la bibliografía recomendada.

Igualmente, los autores de la propuesta, sentaron las bases para pensar la integración de las disciplinas englobadas bajo la denominación de Ciencias Sociales con presupuestos educativos ya consignados en la legislación. El planteamiento más importante, retomado por Melo y Jaramillo fue la concepción del proceso educativo que veía en los estudiantes el centro de toda acción, buscando estimular sus conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas con el interés d

[160] MELO, Jorge Orlando y JARAMILLO URIBE, Jaime. "Claves para la enseñanza de la Historia". Disponible vía internet: http://www.jorgeorlandomelo.com/calvespara.htm. TIPO: Html. Tamaño: 392 Kb.

abandonar el aprendizaje memorístico. En la década del ochenta este enfoque cobraría un nuevo impulso gracias a la expedición del decreto 1002 de 1984, cuyos fundamentos propiciaron la elaboración de marcos curriculares para cada grado entre 1988 y 1991, en lo que la educación secundaria se refiere. Para efectos de este trabajo, nos centraremos en los marcos curriculares para octavo grado publicados en 1990, resultado de un proceso lento de transformación curricular.

1.4.2.2. El proyecto integrador como base de los marcos curriculares de Ciencias Sociales. Simultáneamente a la aprobación del decreto 1002 de 1984, la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, se dio a la tarea de construir el discurso que soportaría el proceso de renovación curricular. Este proceso se enmarcaba en una política más amplia del Estado colombiano, tendiente al mejoramiento cualitativo de la educación, cuya estrategia más importante era la renovación del currículo. La transformación curricular se dio más allá de la normatividad aprobada a través de la elaboración de documentos en que se sintetizaron los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos del currículo. Estas directrices fueron aplicadas en el área de Ciencias Sociales, inicialmente en la básica primaria y desde de 1988 para el nivel secundario. Para efectos de este trabajo, nos detendremos en primer lugar en los postulados generales del proyecto integrador para abordar en el próximo apartado lo atinente al área de Ciencias Sociales, particularmente el grado octavo.

El proceso de renovación curricular reimpulsado a mediados de la década del ochenta tuvo como base la reflexión desde distintas perspectivas, con el fin de proveer al sistema educativo de un currículo integral para mejorar la calidad de la educación en el país. De esta forma, el MEN tuvo en cuenta no sólo elementos legales, sino también otros de orden filosófico, epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico. En materia legal, el nuevo currículo tomaba como referentes la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional sancionada en 1976, los fines estipulados para la

educación en el decreto 1419 de 1978, así como la creación de los Centros Educativos Piloto sancionados por el decreto 1816 de 1978. La integración curricular se basó en los principios de la descentralización y las condiciones socioeconómicas de cada región en pos del desarrollo tanto del alumno como de la sociedad colombiana.

Organizados por niveles educativos (pre-escolar, básica y media vocacional) los fundamentos legales del currículo pretendieron englobar la complejidad del desarrollo del alumno, empezando por las necesidades materiales básicas (alimentación, salud, viviendo, vestido) que permitieran potenciar las capacidades intelectuales, físicas y emocionales. El sistema educativo estaba llamado a fomentar valores y comportamientos para vivir en "Democracia", promocionando habilidades y destrezas que acercaran a los escolares a la vida productiva, con base en los recursos naturales existentes, el conocimiento científico y técnico. Pese a la formulación de estos fines generales, el MEN no renunció a organiza el currículo en valores que propiciaran la creación de la identidad nacional desde la educación básica:

> *"Identificar los valores de la sociedad colombiana. Tomar conciencia de la necesidad de conservar y de enriquecer los auténticos valores de nuestra nacionalidad. Respetar los valores propios y de los de las diferentes culturas como un medio para mejorar las relaciones humanas […] Desarrollar actitudes que propicien en el individuo un auténtico espíritu nacionalista."*[161]

El prototipo de hombre a moldear estaba determinado por tres dimensiones: el ser cultural, histórico y social. El currículo debía partir de la idea del hombre como un ser incompleto, que se va formando en un medio cultural específico mediante la apropiación de los logros pasados. En suma, la educación era uno de los principales medios para dar forma al hombre creador de cultura. Para los años ochenta, el MEN consideraba que el contexto en que se desarrollaría el proceso educativo se hallaba dominado por la ciencia y la técnica ad portas de una cultura mundial,

[161] BURGOS, Campo Elías, et. al. Fundamentos Generales del Currículo. Bogotá: MEN, 1984. Pp. 21-22.

marco de ineludible interés para pensar el currículo. Sí el hombre era creador y creatura, se debía partir de la historicidad del mismo, entendida como la capacidad del ser humano para construir su historia y con ello la libertad para moldear su ser individual y social a través del trabajo. Así pues, el hombre no podía existir al margen de la cultura que él mismo creaba, por lo que su individualidad era determinada por el “ser social”.

Muy ligada a la concepción del ser humano como encargado de crear su historia, se planteaba una “nueva” visión de la ciencia y la técnica a impartir en la educación. El conocimiento escolar respondería a varios aspectos de la ciencia moderna, entre ellos los métodos experimentales, la capacidad de predicción, el control y transformación de la realidad. El currículo tendría que ocuparse por promover una actitud científica, cuyo conocimiento estaba en permanente construcción, procurando no sólo el control de la realidad, sino ubicar al ser humano en la comprensión de sus prácticas e incluso en la posibilidad de emanciparlo de las fuerzas que le impedían un despliegue pleno de sus capacidades. Para el caso colombiano, la educación estaba llamada a generar una apropiación creativa de los logros científicos universales acordes a la realidad nacional. Con la colaboración de las instancias de poder, la ciencia y la tecnología podían contribuir al desarrollo integral del individuo y la sociedad.

La organización de la educación también debía tener en cuenta elementos de carácter sociológico, en este caso de la realidad nacional. El análisis realizado por el Ministerio de Educación se detuvo en algunos de los problemas que afectaban a la sociedad colombiana, particularmente la gran brecha que existía entre una minoría que concentraba los recursos y una gran mayoría que carente de ellos. Esta situación se traducía en que los pobres padecieran problemas como el analfabetismo, el desempleo, el hambre, la desnutrición y la enfermedad, afectando su calidad de vida. Con base en este diagnóstico, la educación contribuiría al apaciguamiento de estos problemas, fortaleciendo la

relación entre los sistemas productivo y educativo. Tal pretensión se enmarcaba en la necesidad de mejorar la calidad de la educación mediante una adecuación curricular que diera respuestas a los angustiantes problemas que vivía el país. Con ello se pretendía que asuntos como la cobertura en salud o el manejo de las altas tasas de natalidad se vieran afectados positivamente por el mejoramiento de la calidad educativa.

Más allá de estas consideraciones de carácter filosófico, epistemológico y social, el MEN se preocupó por darle un énfasis psicológico y pedagógico al currículo. A nivel psicológico, se pretendía que la educación se fundara en la combinación de postulados de la Psicología del Desarrollo Humano con las Teorías del Aprendizaje Humano. De la Psicología del Desarrollo Humano se destacaban las reflexiones sobre tres áreas de la actividad humana: La psicomotricidad, entendida como el manejo consciente de los movimientos del cuerpo; el desarrollo intelectual, en cuanto a las estructuras de acción por medio de las cuales el sujeto asimila los eventos en interacción, recorriendo varias etapas en el desarrollo del ser humano desde la inteligencia sensorio-motriz, la pre-lógica, la lógica concreta hasta la lógica formal y por último, el área socio-afectiva, que se halla ligada al desarrollo social y afectivo como parte de la conformación de la personalidad, que también recorre un camino que va desde el egocentrismo hacia la autonomía.

Por su parte, las Teorías sobre Aprendizaje Humano fueron utilizadas como referente para dimensionar y diseñar las “experiencias de aprendizaje”, entendiendo por este no sólo los conocimientos sino sobre todo la generación de procesos en los alumnos. Para ello, el Ministerio acudió a tres modelos buscando su articulación. Del modelo de Piaget se retomaron planteamientos como la importancia de la participación directa del alumno y la interacción con pares para generar un verdadero aprendizaje o lo que es lo mismo, la relevancia de las experiencias físicas y sociales. A su vez, se tomó en cuenta el reconocimiento de las

estructuras mentales del alumno como base de cualquier experiencia de aprendizaje, generándose este del “desequilibrio” conceptual producido por las nuevas experiencias. Respecto al modelo de Skinner se incorporó el principio de que el alumno no sólo aprende contenidos sino formas específicas para resolver problemas, reconociendo los aciertos y errores cometidos en el desarrollo de las actividades, siempre encaminado hacia lo plateado como deseado en el currículo. Finalmente y en menor medida, la Dirección de Currículo aludió a otros dos modelos el de Bandra y Gagne. Sobre el primero, se tuvo en cuenta la incidencia de los modelos sociales de castigo y premio empleados y su consiguiente imitación por parte de los alumnos, mientras que sobre el segundo, se reiteraba la tesis sobre la complejidad del aprendizaje, que trasciende la información verbal para abarcar habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, actitudes y destrezas motoras, con base en las relación entre expectativas y estímulos.

El segundo pilar que soportaba la estrategia integradora correspondía a la adhesión plena del MEN a los postulados de la pedagogía activa. Esta corriente venía a cerrar la concepción de la educación a implementar, toda vez que se articulaba a lo expuesto –especialmente a las teorías psicológicas- pues ponía como centro de toda acción educativa la naturaleza del niño. Dentro de de las características más importantes de la también llamada Escuela Activa resaltaban el papel central de la actividad como fuente de conocimiento y aprendizaje, la apuesta por la autodeterminación personal y social, el papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje, la necesidad de estar en contacto con la realidad, el papel del maestro como orientador en busca de una relación no autoritaria con el alumno, el estímulo a una relación profunda entre la teoría y la práctica. “La pedagogía moderna, basada en la convicción de que es más importante aprender a aprender que aprender algo, concede gran atención al método.”

Con este enfoque pedagógico se esperaba que la escuela se convirtiera en una institución social en la que se viviera un ambiente pleno para la democracia, con base en el ejercicio de la tolerancia y la cooperación. Ahora, el alcance de estos principios pedagógicos no sólo llegaba a la posibilidad de ir socializando a los alumnos en democracia. Por el contrario, el Ministerio creía que esta pedagogía era el camino expedito para que el alumno se alistara a ser sujeto de producción: "En ese sentido la educación de hoy busca preparar al educando para que se integre a la producción material, intelectual y cultural de la sociedad en la cual se desarrolla. Se educa para producir como sociedad, como grupo, como gremio, como individuo integrado a un sistema social, incluso, aún, en el caso en que no se esté de acuerdo con el sistema, ya que las críticas y oposiciones bien orientadas llevan a una superación de las condiciones que limitan la producción material, intelectual y cultural."[162] Esta situación, de acuerdo con el MEN, exigía la implementación de servicios de orientación vocacional, la promoción de habilidades y destrezas específicas y el trabajo en grupo, máxime cuando se vivía un contexto de "diversificación de la producción y especialización del conocimiento".

¿Cómo esperaba el Ministerio de Educación que esta amplia gama de referentes impactara el currículo? Respecto al reconocimiento del ser histórico, cultural y social, el currículo estaba llamado a socializar a los alumnos en el conocimiento del pasado y en general de todo aquello que diera cohesión y continuidad a la sociedad de la que hacía parte. Ello se acompañaría del estímulo a la participación en los asuntos sociales, promoviendo el desarrollo de destrezas y habilidades para el logro de la madurez individual y social. A nivel epistemológico, se pretendía que tanto el educador como el educando se apropiaran de las metodologías propias de las disciplinas científicas, para lograr competencias como el análisis, la síntesis, la observación, la formulación de hipótesis, entre otras. El acercamiento a los principios del conocimiento científico estaba determinado por la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales a

[162] Ibíd. P. 50.

partir de un enfoque interdisciplinario, en el que se diera un equilibrio entre la teoría y la praxis. Sociológicamente, el currículo debía orientarse en mejorar la calidad de vida de los colombianos y de su desarrollo integral, incluyendo situaciones que permitieran vivenciar valores como la solidaridad, la tolerancia y la libertad que lo llevaran a arraigar una verdadera participación democrática.

Como ya se ha dicho, el currículo además de las directrices generales a nivel social, filosófico y epistemológico, bebía más de las fuentes de la Psicología y la Pedagogía. De esta manera, se pretendían incorporar tanto los elementos del Desarrollo Humano, especialmente los relacionados con la estimulación de capacidades motrices, intelectuales y socio-afectivas. De acuerdo al modelo de aprendizaje también había recomendaciones puntuales con el fin de elaborar un currículo más integral. Según los postulados de Piaget se esperaban incluir experiencias concretas de aprendizaje para reflexionar sobre ellas, propiciar la evaluación grupal, provocar el desajuste entre lo conocido y las nuevas experiencias. Particular atención se prestaba a la generación de experiencias sociales tales como proyectos y trabajos en grupo y discusiones. Retomando a Skinner, se sugería una planeación de los objetivos en función de conductas observables, con el fin de hacer un seguimiento a los errores y aciertos en el proceso de aprendizaje. Del modelo de Gagne, se tomarían en cuenta las fases de instrucción consistentes en la motivación, aprehensión, adquisición, retención, evocación, generalización, actuación y retroalimentación.

En materia pedagógica hubo una adhesión plena a las recomendaciones de la Escuela Activa. Metodológicamente se diseñarían experiencias de aprendizaje con énfasis en los trabajos colectivos tales como discusiones, mesas redondas y exposiciones. No obstantes estas indicaciones generales, el MEN esperaba que hubiese una adecuación permanente a nivel regional de las metodologías activas, que no afectaran el desarrollo de los contenidos mínimos en todo el territorio nacional. La relevancia

dada al cómo sobre el qué de la enseñanza, radicaba en que concebían que la verdadera reforma curricular se debía dar en la práctica del educador, cuya iniciativa para mejorar los métodos de enseñanza ya se avizoraba. Con estos elementos generales sobre el deber ser del currículo se pretendía sentar las bases del proyecto integrador, tomando en los postulados de Piaget y la Pedagogía Activa los principales pilares del mismo.[163] Paradójicamente, la apuesta educativa de mediados de la década del ochenta pretendía acercar las particularidades del conocimiento científico poniendo el acento en la dimensión metodología de la Escuela Activa y la promoción de destrezas y habilidades que afectaran las dimensiones del desarrollo humano, en el marco del fortalecimiento de la Democracia y la promoción del Desarrollo como metas sociales indisolubles.

La reforma curricular de la década del ochenta estuvo marcada por dos grandes objetivos: El primero que venía de tiempo atrás, correspondía a la necesidad de impulsar la diversificación de la educación con el fin de atender las exigencias que imponía el proyecto de desarrollo económico-social y el fortalecimiento de la democracia. Por otro lado, el segundo objetivo se convirtió en una de las estrategias para alcanzar el primero, a saber: La integración del conocimiento. Según el mismo Ministerio, fue el contexto histórico caracterizado por la diversificación de la producción y la especialización del conocimiento, el que llevó a plantearse la interdisciplinariedad como la respuesta más pertinente para comprender el complejo mundo de finales del siglo XX. Se puede decir que la integración del conocimiento fue la versión educativa del desafío interdisciplinar, con la pedagogía activa como la manera en que se pretendía llevar a cabo:

> *"La interdisciplinariedad y la integración invaden cada día más los escenarios educativos, a manera de recursos pedagógicos indispensables para los nuevos proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje atomizados y aislados de cada asignatura han ido cediendo terreno a la enseñanza y el*

[163] Ibíd. Pp. 11-52.

aprendizaje integrado, correlacionado, globalizado o unificado de varias disciplinas en forma de áreas, o de bloques, donde se busca analizar la interrelación dinámica de varias asignaturas en el manejo interdisciplinario de temas, proyectos, problemas y experiencias concretas de aprendizaje. Ante el peligro que se corre con la división y la especialización de la producción material e intelectual, ante el peligro de que la percepción centrada en un solo árbol no deje ver el bosque, la sociedad moderna propone la enseñanza integrada e interdisciplinaria, donde una misma situación sea analizada y manejada desde varias perspectivas conceptuales. La enseñanza integrada e interdisciplinaria surge así como un reflejo de los modernos métodos de investigación y de los modernos métodos de producción. En efecto, en el mundo actual son cada vez más ilustrativos los casos de investigaciones y de producciones donde la interdisciplinariedad y la integración de conocimientos provenientes de diversas disciplinas sobresalen como ejemplos dignos de imitación, tal es el caso de los proyectos ecológicos, de los proyectos de viajes interplanetarios, de los estudios sobre genética, y de muchos otros ejemplos con los cuales se han de beneficiar los educandos de las actuales y de las futuras generaciones."[164]

De esta forma, el proyecto educativo nacional que inició en la década del setenta, contó un decenio más tarde con un nuevo impulso bajo la égida de la integración como la estrategia educativa para acoplarse a las nuevas formas de producción que involucraban la ciencia y la tecnología desde una perspectiva interdisciplinar. Además de ser la respuesta del Estado colombiano en materia educativa a los retos de un nuevo contexto económico y cultural signado por la interdependencia, la manera como fue pensada y planteada la integración educativa sintetizó las dimensiones pedagógica y psicológica expuesta en los fundamentos curriculares. Ejecutada inicialmente en los tres primeros grados de la básica primaria, la puesta en marcha de esta estrategia no se dio por azar, toda vez que la precedieron aplicaciones experimentales sujetas a evaluación y permanente estudio por parte de especialistas del MEN. En este proceso fue desarrollado por la Dirección de Capacitación adscrita al Ministerio y contó con la participación de la UNESCO y del profesor de la Universidad Nacional Guillermo Vasco Uribe.

Aunque el MEN no ofreció una definición expresa sobre aquello que entendía por integración, podemos hacernos una idea del significado a

[164] Ibíd. P. 51.

partir de la enunciación de los niveles de integración previstos. A pesar de ello, este concepto hacía referencia a la posibilidad y necesidad de realizar un abordaje integral a la realidad, que en el caso de la educación no podía quedarse en el acercamiento desde diferentes perspectivas de conocimiento, sino que debía aprovecharse para generar habilidades, destrezas, actitudes y valores que profundizaran el llamado "desarrollo integral" del alumno y la sociedad. Con base en esta definición, el MEN partía de la existencia de tres niveles de integración: La correlación, la articulación y la unificación. La primera aludía al mínimo de acercamiento que se podía conseguir a partir de las coincidencias entre diferentes áreas de estudio o al interior de una misma área. Dentro de esta, se daría una "correlación vertical", al interior de la misma área a través de los diferentes periodos sucesivos de un programa y la "correlación horizontal" que se generaría entre diferentes áreas de un mismo grado. Por su parte, la articulación sería un grado más alto de integración, que compenetra diferentes componentes de las áreas y grados trascendiendo las simples coincidencias y produciendo síntesis de los elementos articulados. El más alto grado de integración al que se pretendía llegar era la unificación, reformulando las fronteras entre asignaturas, áreas e incluso grados, aunque el mismo Ministerio reconocía la dificultad para alcanzar este grado de integración así como la conveniencia de la misma.

Sí bien se reconocía que la especialización del conocimiento proveía a la sociedad de mayor profundidad sobre la realidad, al tiempo que permitía un mejor manejo de los métodos, lenguajes y técnicas de cada disciplina científica, el MEN advertía como amenazas la dispersión, la desintegración y en últimas la imposibilidad para manejar una gran cantidad de conocimientos hiper-especializados. Como justificación del enfoque integrador se argüían razones psicológicas y sociales para optar por una mirada globalizadora de la educación. En palabras extensas del Ministerio:

> *"Pero las exigencias psicológicas del alumno y las exigencias sociales de su capacitación para resolver problemas reales, inclinan la balanza*

> *hacia un acercamiento integrado en el diseño curricular y en el desarrollo de los programas. En efecto, desde el punto de vista de las exigencias psicológicas del alumno, es claro que el niño pequeño utiliza preferentemente un manejo relativamente indiferenciado y global de la realidad como estrategia cognitiva, manejo llamado por algunos psicólogos "percepción sincrética" o "sincretismo infantil". Esta estrategia lleva a percibir totalidad o agregados, de los cuales solo por razones de utilidad o curiosidad se van separando componentes o aspectos, a los cuales a su vez se van asignando propiedades inicialmente muy genéricas y ambiguas, y posteriormente más específicas* […] *También desde el punto de vista de las exigencias sociales de capacitación para resolver problemas reales apoya la decisión de utilizar la integración en todos los niveles. Todo problema real es siempre complejo, y cualquier intento de solución involucra distintas prácticas y distintos tipos de conocimiento que inciden en la búsqueda y en la implementación de soluciones adecuadas. Podría decirse que un problema es un verdadero problema real, y no un problema puramente teórico o un mero ejercicio escolar, si no puede ser resuelto desde una sola disciplina científica, sino que exige un acercamiento interdisciplinario y un tratamiento integrado."*[165]

En otras palabras, junto al contexto social e histórico, la integración se impuso debido a las particularidades del proceso de aprendizaje del niño y de su desarrollo, además de la concepción sobre la educación desde el Estado que veía en ella una fuente importante para la solución de problemas reales que afectaran a la sociedad. De allí que el acercamiento al conocimiento científico estuviera mediado por la prioridad de generar interés por el aprendizaje y el mantenimiento de la unidad de la realidad en relación con contextos ecológicos, económicos y socio-políticos.

Partiendo de las dimensiones que constituyen el desarrollo del ser humano, según la Psicología, la estrategia de integración pretendía acercar los aspectos cognoscitivos, psicomotores y socio-afectivos, integrándolos tanto en su interior como entre sí. No obstante la enunciación de los buenos propósitos, el MEN también era consciente de las dificultades que este proceso entrañaba, pues no solamente se refería a los problemas para integrar cada dimensión sino más aún para alcanzar la integración con el medio. Debido a esto, las recomendaciones iban en el sentido de generar una reflexión sistemática de acuerdo a la aplicación

[165] DIRECCIÓN GENERAL DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CURRÍCULO Y MEDIOS EDUCATIVOS-MEN. Integración Curricular. Bogotá: MEN, 1984. P. 4.

que se fuera dando a nivel regional y local, tarea en la que se esperaba contar con el apoyo de las entidades educativas regionales y centrales adscritas al MEN, así como de universidades y expertos en educación. Mientras tanto, las sugerencias se limitaban a recordar cuáles debían ser los criterios centrales para el diseño del currículo integrado: La psicología del alumno y la formación en todos los aspectos para el desarrollo del individuo y la sociedad.

El proyecto integrador que daría forma al currículo debía concretarse en la producción y puesta en práctica de las llamadas Unidades Integradas, entendiendo por estas el conjunto de actividades reales organizadas pedagógicamente alrededor de un eje, con el fin de facilitar el aprendizaje integrado y contribuir a la formación integral de los estudiantes. Para la elaboración de este tipo de unidades, el MEN estipuló una serie de condiciones tanto pedagógicas como operativas que tenían que seguir los autores de los marcos curriculares y los docentes para organizar su práctica pedagógica. Los criterios pedagógicos a tener en cuenta consistían en el reconocimiento de la lógica interna de las ciencias y disciplinas a enseñar así como los valores, actitudes y habilidades que se pudieran promover desde ellas. Junto a ellos, las unidades debían contemplar los aspectos psicosociales de los alumnos, entre los que se contaban las necesidades de estos, el nivel de desarrollo psicológico del alumno y socioeconómico del entorno así como las características más apropiadas para generar un ambiente óptimo para el aprendizaje, incluyendo la pertinencia didáctica.

Aunque las unidades integradas tendrían que cumplir con estos mínimos criterios, el Ministerio contemplaba la posibilidad de que la orientación que se le imprimiera a cada unidad podría enfatizar en una dimensión. Cuando la unidad atendiera más a la solución de problemas del alumno y su comunidad a través de proyectos se hablaba de una integración funcional, mientras que cuando se centraba en las exigencias internas de los contenidos disciplinares y su estructura conceptual, se trataría de una

integración estructural. En cualquier caso, todas las unidades se estructurarían en torno a un eje o polo de atracción que diera sentido tanto a los contenidos como a las actividades prescritas. Una de las sugerencias que el MEN planteaba con insistencia era la de los Centros de Interés, ya que tenía como eje los intereses de los alumnos partiendo del entorno de estos, facilitando un aprendizaje con base en lo considerado significativo para los estudiantes, al tiempo que posibilitaba una mejor relación con lo "típico de la región". Como parte de las condiciones pedagógicas, las unidades integradas debían responder y tener presentes las necesidades de los alumnos, desde las vitales (de carácter material), hasta las socio-afectivas y cognoscitivas, que podían no corresponder necesariamente a los intereses de los estudiantes pero que de acuerdo al criterio del profesor serían estimuladas.

Gracias a la experiencia adquirida en la aplicación experimental del proyecto integrador en los primeros grado de la educación primaria, el MEN comprendía que no bastaban las recomendaciones pedagógicas para un buen desarrollo de las unidades integradas. Por el contrario, las autoridades educativas sugerían la pertinencia de acometer una reorganización administrativa de los centros educativos, para que estos se acoplaran al nuevo modelo de currículo que estaba impulsando. Los planteles debían realizar diferentes cambios, entre los que se resaltaban: el horario para facilitar el desarrollo de las nuevas actividades, la participación de los docentes y la planificación de las unidades. Pero las indicaciones del MEN no se resumían al llamado a reestructurar en parte la dinámica de los colegios, puesto que en el fondo de la propuesta curricular estaban asuntos como el de mantener el centralismo en cuanto a los contenidos y métodos de enseñanza.

En la medida en que una de las preocupaciones centrales del proyecto educativo estatal era la de aproximar la educación al entorno social, el MEN concebía como pertinente para el desarrollo de la política integradora no imponer un material desde Bogotá a las regiones. Hay que

recordar que en las directrices educativas no se cansaban de recordar que los ejes clave de toda la propuesta eran los intereses y necesidades de los alumnos y comunidades, la diversidad regional que caracterizaba al país y dentro de esta, las especificidades locales, que en conjunto marcarían el ritmo del modelo educativo. Esta concepción articulaba las recomendaciones generales del MEN y la adaptación que harían los Centros Experimentales Pilotos (CEP) a nivel regional, donde cada nivel produciría materiales y guías para nutrir y mejorar el proceso, labor que podrían desarrollar hasta los mismos docentes participes de un trabajo colectivo.

> *"La verdadera integración se realizará a nivel local, en los núcleos, grupos de planteles y en los planteles mismos, en los cuales, con la capacitación y asesoría necesarias, sí puede lograrse la adecuación del currículo a las necesidades y a las condiciones locales y la planificación de Unidades Integradas que tengan en cuenta los intereses de los alumnos y de las comunidades. En este proceso, los grupos locales que quieren desarrollar sus propias Unidades Integradas procurarán capacitarse y asesorarse a través de la infraestructura educativa existente en la región y a través de las demás instituciones y personas implicadas en el desarrollo integral de las comunidades."*[166]

De esta forma, el Estado Central no desaparecía de la planeación y diseño del proyecto educativo, pues desde allí se pensaban y definían los fines de la educación así como los enfoques para su desarrollo. Las regiones y localidades asumirían el compromiso de adaptar y adaptarse a los postulados centrales, tanto en objetivos como en contenidos. La amplitud se daría a nivel metodológico, esperando la participación de los docentes, alumnos y de la comunidad educativa en general, pretensiones que se retomaron en la Ley General de Educación a mediados de los noventa. No obstante, el Estado Central representado por el Ministerio de Educación no dejaba de incidir en la elaboración de las metodologías, muestra de ellos fueron las "indicaciones" sobre los posibles tipos de integración.

[166] Ibíd. P. 13.

Sin entrar en detalles, la Dirección de Currículo proponía a la comunidad educativa del país cuatro grandes formas de integrar el currículo, las cuales debían contar con los programas curriculares de cada área para su diseño y desarrollo. Aunque se presentaban como meras sugerencias, cada forma de integración era conceptualizada, descrita en sus aspectos centrales, presentando tanto sus ventajas como desventajas así como los pasos a seguir para su elaboración. Cada uno de los tipos respondía a intereses y expectativas distintas, dependiendo del énfasis que se le quisiera dar a la integración. Por ejemplo, la integración por tema y por actividad, constituían formas más sencillas y manejables debido a la escala pequeña que representaban, centrándose en aspectos puntuales que permitían una "inversión" de recursos menor de la que se podían obtener grandes dividendos, tales como la generación y sostenimiento del interés por parte del alumno en el caso de la actividad o el seguimiento más detallado y secuencial de los contenidos en la integración por tema.

Cabe recordar que el MEN procuraba la combinación de las diferentes modalidades de integración, ya que cada una comportaba fortalezas en cada uno de los planos del desarrollo del alumno. Los otros dos tipos eran la integración por proyecto y la integración por problema. La primera era presentada como una gran novedad en la medida en que la noción de proyecto permitía generar la anhelada articulación con el medio, puesto que se esperaba que atendiera las necesidades de los alumnos y de la comunidad. Sin embargo, esta era una apuesta ambiciosa tanto por los recursos y condiciones que requería como por el nivel de planeación necesario, más aún cuando se concebía desde una perspectiva económica. En otras palabras, la integración por proyecto se concebía con el ánimo de generar actividades productivas desde la educación, bajo el entendido del "aprender haciendo" que esperaba potenciar actitudes de solidaridad y cooperación. Finalmente, la integración por problema también debía partir de las necesidades de los alumnos, de las que se obtendría una situación problemática concreta a resolver por el

grupo, estimulando las capacidades para recolectar información y para idear soluciones prácticas.[167]

Como se pudo apreciar, luego de la expedición del decreto 1002 de 1984 el Ministerio de Educación Nacional se dio a la tarea de estructurar el proyecto educativo a partir de la estrategia de integración de las áreas de conocimiento. Tal estrategia fue configurada de acuerdo a los objetivos trazados desde finales de la década del setenta para la educación, guiados por la defensa de la democracia y la apuesta por el desarrollo económico y social. Dentro de los basamentos teóricos que soportaban la estrategia integradora, presentada a su vez como una renovación curricular, el Estado colombiano optó por darle un énfasis a los planteamientos psicológicos que combinaban las etapas del desarrollo humano con las teorías del aprendizaje, así como a las principales tesis de la pedagogía activa. En menor medida, pero articulándolo a la propuesta psicopedagógica se pretendía que la integración también acercara la educación básica a la lógica de las ciencias, sugiriendo la interdisciplinariedad como enfoque novedoso para mejorar cualitativamente la educación. Las directrices generales fueron tomando forma gracias a la intervención del MEN, que tuvo el papel de elaborar las orientaciones para la producción local y regional de unidades integradas que permitieran el desarrollo efectivo de tal proyecto. En el próximo apartado nos detendremos en la manera como la integración fue aplicada para el área de Ciencias Sociales para concluir este capítulo con el análisis de los programas curriculares para el grado octavo de Educación Básica Secundaria (EBS) publicados en 1990 y que incidirían en la enseñanza de esta área durante toda esta década.

1.4.2.3. Sobre las Ciencias Sociales Integradas: Orientaciones Generales. Luego de la publicación por parte del MEN de los programas curriculares para la Educación Básica Primaria, en el año de 1988 salió a la luz pública el Marco General para las Ciencias Sociales-Propuesta de

[167] Ibíd. Pp. 1-32.

Programa Curricular para el primer año del ciclo secundario. Hablamos de este documento en la medida en que contenía, como su nombre lo indica, el Marco General para el área de Ciencias Sociales que constituía la carta de navegación para todos los grados de secundaria. Para una mejor comprensión de la relevancia de este momento, cabe recordar que dentro de la producción del discurso educativo por parte del MEN se dio un proceso deductivo así: Fundamentos Generales del Currículo (1984), Plan de Estudios (Decreto 1002 de 1984), Marco General (publicado inicialmente en 1984 para todos los niveles pero incorporado a la EBS en 1988) y Programas Curriculares (publicados por grados para el nivel primario y por áreas y grados para el secundario). Esta jerarquía nos permite hacer seguimiento al proyecto educativo integrador, reconociendo detalladamente los planteamientos principales del mismo y sus aplicaciones específicas.

La elaboración del proyecto integrador del área de Ciencias Sociales, tanto en el Marco General como los Programas Curriculares, se dio por la concurrencia de profesionales especializados provenientes tanto del magisterio como de las universidades, además del personal adscrito al MEN. La división del trabajo para la redacción del Marco General convocó a un equipo de programadores que serían finalmente los autores del documento, un grupo de profesores vinculados a Centros Experimentales Piloto de diversas partes del país y otro de asesores adscritos a instituciones de gran relevancia académica como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la Universidad Pedagógica Nacional, Fedesarrollo, el Banco Popular y el Instituto de Antropología.[168] A su vez, el MEN consideraba que el Marco General no podía ser entendido sino en la perspectiva de continuidad con los Programas del

[168] Por parte del MEN como programadoras estaban Mercy Abreu de Armengol, Nedgidia Fernández Lara, Rosario Jaramillo de Gamboa, Ana Victoria Navarro. Como docentes colaboradores estaban: Por el Quindío, Mariela Arias; por Antioquia, Flor Alzate; por Bogotá, Hugo Prieto y por el Valle del Cauca, José Ignacio Zamudio. Dentro de los asesores se encontraban académicos reconocidos como Gonzalo Hernández de Alba y Camilo Domínguez (UN), José Antonio Ocampo (Fedesarrollo), Marco Palacios (Banco Popular), Rodrigo Parra Sandoval (UPN), Carlos Ernesto Pinzón y Rosa Suárez de Pinzón (IA) y Dora Rothlisberger (UNIANDES).

nivel primario, para responder en bloque a los diferentes problemas de calidad que subsistían en la educación básica pese a los avances que se habían dado en la legislación educativa desde la década del sesenta.

Para el caso concreto de las Ciencias Sociales, los autores planteaban que uno de los problemas a resolver con la integración era el aislamiento de las diferentes disciplinas sociales que impedían formarse una imagen panorámica de la realidad social. La superación de esta desarticulación, debía acompasarse con los desarrollos alcanzados por las disciplinas científicas que desde hacía varias décadas venían reflexionando en conjunto sobre la necesidad de unificar objetos, métodos y técnicas de investigación. En este sentido, el primer objetivo de la renovación curricular en Ciencias Sociales era "recoger y plasmar en la educación el espíritu general del desarrollo de las Ciencias Sociales y facilitar la asimilación y aplicación de las teorías y métodos más desarrollados." La incorporación de los avances científicos también se refería a la investigación nacional, pues un propósito clave era la profundización del conocimiento de la realidad colombiana. Todo ello debía tomar como referente central el papel activo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el Marco General sentaba las bases para estructurar los programas de cada grado, a partir de tres grandes segmentos: Enfoque y Objetivos, Estructura Conceptual, Contenidos Generales en cada grado y Metodología.

El enfoque de las Ciencias Sociales, que servía de base para la elaboración de los programas curriculares partía de la priorización de la experiencia cotidiana en dos sentidos: Como objeto de las Ciencias Sociales al tiempo que como el escenario para generar habilidades y destrezas "pre-científicas". Sí bien el MEN descubrió la vida cotidiana como una fuente de conocimiento inagotable para los alumnos, entendían también que era necesario acometer una sistematización de las experiencias, momento en que entrarían las Ciencias Sociales como una forma de mirar, explicar y comprender el mundo con pretensiones de

universalidad sin verdades unívocas. Para ello, las disciplinas sociales comportaban una serie de pautas metodológicas (cuantitativas y cualitativas) que permitían aprehender las transformaciones estructurales de las relaciones sociales.

La concepción de las Ciencias Sociales que se pretendía implementar se basaba en una serie de intereses y valores que guiarían tanto el conocimiento como las habilidades y comportamientos. Se hablaba entonces de la conjunción de intereses técnicos (de control de la realidad), prácticos (referidos a la comprensión de la vida social) y emancipatorios (liberación de las condiciones que sujetan el desarrollo personal y social), que al desplegarse en el área integrada permitirían la práctica real y efectiva de la acción libre de cada sujeto, guiada, no por la imposición externa de valores sino por la interiorización de pautas de comportamiento acordes al proyecto educativo general contemplado desde los años setentas. Cada uno de estos intereses traducidos en la promoción de valores, tendría como horizonte la formación para el diálogo y el respeto por la opinión de los demás, que se esperaba desembocara en una “actitud democrática” mediada por la justicia, la convivencia pacífica en todo nivel, el derecho a una vida digna y al manejo racional de los recursos naturales. Para ello, era necesario estimular actividades como la formulación de hipótesis, el manejo de datos e información responsable, la expresión del propio modo de ser al tiempo que incentivar el respeto y aprecio por los demás y la comprensión de las épocas, entre otros.

Los objetivos que se le trazaron al área integrada de Ciencias Sociales expresaban bien las intenciones amplias y pretenciosas de formación de un alumno capaz para comprender el mundo que habitaba. Además se pretendía formarlo no sólo para que entendiera su entorno sino para que planteara alternativas de transformación del desarrollo histórico de su medio, partiendo de los intereses y necesidades del colectivo. El desarrollo de estos grandes anhelos en la Educación Básica, seguía la

misma línea de las décadas pasadas, en el sentido que se planteaba como metas la promoción de actitudes "democráticas", el desarrollo de habilidades consideradas propias del área como la recolección de la información y el estímulo de procesos de pensamiento (analizar, generalizar, "hipotetizar", entre otros). Espacialmente, estos objetivos tenían como escenario la nación, a partir de la que debían establecerse relaciones de aprecio tanto hacia dentro (las regiones) como hacia fuera (las otras naciones) para generar una sana conciencia nacional:

> *"Comprender la tradición cultural pasada y presente de las diversas regiones del país y de otras partes del mundo para desarrollar una conciencia sana de nacionalidad al tiempo que un aprecio por otras nacionalidades. Entender la identidad colombiana como una unidad que congrega la diversidad de formas de ser que coexisten en el país, que tienen su origen tanto en las diferencias regionales como en la presencia simultánea de lo tradicional y lo moderno."*[169]

Los contenidos prescritos en el Marco General se fundaban en una estructura conceptual a seguir en todos los grados, de acuerdo al nuevo enfoque de las disciplinas sociales y los conceptos comunes que conformaban su andamiaje. Cabe recordar que tantos los temas a trabajar en cada grado se derivaban de la convicción de que lo más importante no era la ciencia en sí misma sino lo que de significativo tuviera para el proceso educativo, "lo cual exige que el área se organice desde la perspectiva pedagógica" para lograr una visión de conjunto del acontecer social. Con base en esta premisa, el Ministerio contemplaba la necesidad de que en cada grado hubiese alusiones a dos ámbitos: El marco temporo-espacial y la "estructura sociocultural". El primero aludía a la mínima ubicación en las dos principales coordenadas con el fin de ir construyendo en el alumno una "conciencia de historicidad", partiendo de lo cercano o próximo para ir progresivamente alejándose en el tiempo y en el espacio. La comprensión de los fenómenos y los procesos sociales partía de la ubicación en el espacio y el tiempo, cada una desglosada en

[169] ABREU DE ARMENGO, Mercy, et.al. Marco General de las Ciencias Sociales-Propuesta de Programa Curricular Sexto Grado de Educación Básica Secundaria. Bogotá: MEN, 1988. P. 12.

nociones más puntuales como vecindad, localidad, región, nación por ejemplo.

El componente más importante de la propuesta curricular estaba dado por la manera como se entendía la “estructura social”. Sin importar el grado, los programas tenían que incluir elementos que se refirieran a las relaciones económicas, jurídico-políticas y los saberes y expresiones colectivas. Con las primeras, se pretendía que el alumno manejara elementos de la producción y consumo de los productos, bajo el entendido que comprendiera cómo se logra el desarrollo económico y la manera como se organiza el Estado y los grupos sociales para promoverlo. La manera como se comprendía lo jurídico-político era renovadora, ya que se dejaba de lado lo heroico para sugerir un análisis de los fenómenos de poder y autoridad, particularmente a través del análisis de las instituciones de los poderes públicos y de la Constitución. Los saberes y expresiones colectivas, hacía alusión a los aspectos culturales creados a través de la historia por los diferentes grupos sociales y que se habían transmitidos desde la formalidad (las artes, la lengua, la religión, etc.) y la informalidad (asociada a los usos y costumbres, sobre todo del mundo “popular”).

Los programas curriculares estaban llamados a incorporar no sólo los elementos de la estructura sociocultural sino la manera como interactuaban los mismos. El estudio de la dinámica de la sociedad implicaba tener en cuenta los procesos de adaptación y cambio de los seres humanos en la naturaleza, enfatizando en el trabajo como la respuesta del hombre al entorno, así como las maneras en que se ha producido el cambio social, ya fuese a través del consenso o el conflicto. La otra manera como se debía estudiar la dinámica social era tratando el tema de la conciencia de la identidad individual y social que se iba formando en las relaciones del hombre con la naturaleza y entre aquellos, en una interacción abierta y cambiante. Para el caso, se

buscaba la creación de una identidad nacional a partir del elogio a la diversidad:

> *"Se busca, por tanto, que el alumno tome conciencia de las fuerzas sociales, culturales, regionales, que entran y han entrado en juego para que él, su familia, su región, su nación lleguen a ser lo que son, es decir, que el alumno tome conciencia del proceso histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, con el fin de que descubra cómo se han creado las relaciones que guarda consigo mismo, con su entorno inmediato, con su región, con la nación y con el mundo. Así, el alumno podrá explicarse con claridad, sus semejanzas y sus diferencias con relación a las de su comunidad y a las de las diversas culturas que coexisten históricamente con él. Estas diversidades, la diversidad de formas y la diversidad de lo económico no se presentan aisladas […] Esta coexistencia (de formas diferentes de ver la vida, de valorar los hechos) que se da dentro del país, al interior de las regiones, localidades y aún dentro de las familias, es una de las características centrales que definen la identidad colombiana en la época en que vivimos. Por eso, la identidad nacida de la coexistencia de la diversidad, la capacidad de convivencia con personas o grupos que tienen una visión diferente del mundo es un elemento clave para entender la nacionalidad y una herramienta conceptual y valoratoria de gran importancia en la búsqueda de la paz."*[170]

La formación de los niños y jóvenes en una consciencia de la diversidad de la identidad nacional se desarrollaría a través de los contenidos prescritos para cada grado de la educación básica. Para el ciclo primario se pretendía iniciar con la ubicación temporo-espacial desde el ámbito del alumno para ir avanzando progresivamente hacia la escala regional y nacional, haciendo énfasis en lo "geo-antropológico". En secundaria, sin desconocer la importancia del marco geográfico se realizaría un énfasis en la dimensión histórica, insistiendo eso sí en que no se pretendía formar especialistas, de allí que: "El docente en su trabajo, no puede descuidar el componente pedagógico y, dado que no está formando geógrafos o historiadores, tendrá que convenir en que debe prescindir de algunos contenidos en aras de la capacidad del estudiante. La labor fundamental del profesor de Ciencias Sociales, es despertar en sus estudiantes, el interés y la motivación por las mismas, para que el alumno continúe el

[170] Ibíd. P. 16.

proceso de búsqueda permanente, teniendo en cuenta que él es parte activa en el proceso de desarrollo de estas Ciencias."[171]

Aunque la propuesta de renovación curricular pretendía alejar la mirada nacionalista de la historia del país, los contenidos se estructuraron en torno a la nación, ya fuera hacia adentro expresado en el tema de las regiones o hacia el exterior en cuanto a las relaciones internacionales del país con el continente o el mundo. Los contenidos específicos sobre la historia de Colombia se empezaban a cursar desde el cuarto grado de primaria con los "grandes procesos del desarrollo regional y del país y el proceso de formación de la nación colombiana. En este grado, el MEN ponía el acento en la importancia de las regiones económicas, geográficas, políticas y socioculturales para acercar al alumno a los elementos constituyentes de la identidad colombiana, especialmente en la consciencia criolla y la integración latinoamericana. En quinto grado, el programa versaría sobre la Colombia del siglo XX, no obstante en la caracterización de los programas se mezclaban contenidos propios del siglo XIX como la formación del Estado Nacional, el proceso de integración de la nación colombiana, la colonización antioqueña, con los del siglo XX y la actualidad como el movimiento sindical, los derechos humanos, la paz y el tráfico de drogas. En este grado pretendía afianzar los principios de la unidad nacional mediante el estudio de las comunicaciones como expresión de la integración nacional y como punto de partida para relacionarse con otros países.

En la propuesta curricular para el área de Ciencias Sociales los contenidos para el nivel de la básica secundaria desarrollarían las bases establecidas en el ciclo anterior. Al respecto, hubo una reorganización de los contenidos para todo el ciclo secundario, puesto que ahora el criterio central fue el temporal antes que el espacial. De esta manera, en el grado sexto se vería "Civilizaciones del Viejo Mundo y América hasta el descubrimiento"; en séptimo "El Mundo, América y Colombia desde el

[171] Ibíd. P. 17.

descubrimiento hasta fines del siglo XVIII"; en octavo, "Colombia, América y el Mundo desde el Proceso de Independencia de las Naciones Latinoamericanas hasta la Primera Guerra Mundial (Énfasis en el proceso de formación y desarrollo de la nación colombiana)" y en noveno, "Colombia, América y el Mundo en el siglo XX: Relaciones de Colombia con América y el Mundo y proyecciones hacia el futuro." Los dos últimos grados de la educación secundaria tratarían los principales acontecimientos del país en los últimas décadas del siglo XX, generando a su vez una reflexión sobre las Ciencias Sociales en este periodo.

Metodológicamente, en el Marco General el MEN confirmó la adhesión a la combinación de los principios de la Escuela Activa y las teorías de la Psicología Genética. Con base en ello, se recomendaba que el desarrollo del área de Ciencias Sociales tendría que partir de la consideración de las etapas de desarrollo del alumno enmarcadas en las condiciones culturales y ambientales del mismo. El segundo principio a atender era el de la participación activa del alumno como metodología de enseñanza, de allí la relevancia que cobraban las actividades curriculares, puesto que allí se jugaba el verdadero aprendizaje para el alumno, siendo el maestro un orientador y estimulador de la inteligencia. Todo el proceso debía conducir a la formación del alumno como un ser autónomo, tanto en el plano moral como en el intelectual. La autonomía moral se caracterizaría porque el alumno llegara a ser responsable, honesto y justo, mientras que la intelectual se expresaría en el pensamiento crítico y en la creación de una opinión fundamentada.

El proyecto del MEN para las Ciencias Sociales, con base en postulados psicológicos tenía gran confianza en que los debates entre pares serían espacios importantes para formar la autonomía de los alumnos, así como el evitar los mecanismos de control y castigo por parte de los adultos. Debido al énfasis pedagógico que hemos mencionado, el proyecto curricular tendría que hacer hincapié en la promoción y fortalecimiento de habilidades propias de la investigación en las Ciencias Sociales. Estas

destrezas consistían en el ejercicio para la formulación de preguntas y problemas, la búsqueda de información existente, la elaboración y discusión de marcos teóricos, la "operacionalización" de conceptos, la elaboración de hipótesis y la redacción de conclusiones e informes, entre otras. Este repertorio de competencias debería tener posibilidades de aplicación para resolver problemas y necesidades concretas, para lo cual sería necesario que el estudiante generara soluciones susceptibles de ser evaluadas. Es preciso recordar que las habilidades contempladas se organizaban de acuerdo al grado y a las etapas de desarrollo del alumno.[172] En el próximo apartado veremos cómo las directrices generales se desarrollaron de manera particular para el grado octavo de educación secundaria, último nivel del proyecto educativo estatal que sirvió de referencia para el diseño y elaboración de los manuales escolares en la década del noventa.

1.4.2.4. Propuesta de Programa Curricular para Octavo Grado de Educación Básica Secundaria (1990). El proyecto educativo que hemos descrito hasta el momento se cierra curricularmente en 1990, año en que se publicó la propuesta curricular en Ciencias Sociales para octavo grado. Los textos escolares elaborados en la década del noventa tuvieron que acudir de una u otra forma a estas pautas establecidas por el MEN, toda vez que sólo hasta el año 2002 se expidieron unos nuevos lineamientos curriculares para esta área. En este apartado nos limitaremos a mostrar cómo tanto las directrices educativas generales como la propuesta integradora tomaron forma en un grado específico de la educación secundaria, reconociendo que el Estado no renunció a "sugerir" con más detalle los contenidos y formas de enseñanza, sobre todo cuando se trataba de la formación de la nación y su identidad, lo que constituye la médula del proyecto de construir una memoria oficial sobre el origen de la nación.

[172]Ibíd. Pp. 8-24.

Como se ha dicho, la programación curricular realizada por el Ministerio de Educación Nacional contó con la participación de especialistas adscritos al ejecutivo, docentes y profesionales de la historia vinculados a la universidad pública o privada. En la propuesta curricular para octavo grado el peso otorgado a los funcionarios -en ocasiones antiguos maestros- y docentes eliminó la presencia de historiadores en el diseño curricular. De esta manera, como programadores figuraban Ana Victoria Navarro y Antonio Rivera Serrano, mientas que como colaboradores participaron maestros de diferentes puntos del país y Campo Elías Burgos, director de la División Diseño y Programación Curricular del MEN.[173] La presencia dominante del magisterio en la definición del currículo sugiere un enfoque más pedagógico –y por ende menos especializado- del mismo, que se vería reflejado en el cuerpo de la propuesta curricular. Muestra de ello fue la reiteración, con un tono muy nacional, de que no se pretendía formar especialistas en la educación básica, al tiempo que el programa fue diseñado como un instrumento de formación de docentes –de allí la inclusión de breves lecturas que sintetizaban las principales ideas de cada unidad- debido a la dificultad para acceder a material bibliográfico:

> *"El profesor debe recordar que no está formando especialistas, y que no se justifica que un estudiante colombiano sepa más de otro continente o país, que del suyo. Por lo tanto aquí tratamos de estudiar aquellos procesos sociales generados por otros pueblos en la medida en que tienen relación con nosotros."*[174]

Esta forma de concebir la integración del conocimiento, cercana a cierta centralidad de la nación, estaba ligada al objetivo de lograr un aprendizaje de "contenidos básicos mínimos" a través de la aplicación de los principios de la pedagogía activa. A pesar de las recomendaciones generales, los autores de la propuesta insistían en la necesidad de

[173] Dentro de los docentes vinculados a los CEPS estaban: Mariela Arias López (CEP Quindío), Ignacio Zamudio López (CEP Valle), Rafael Gustavo Figueroa (CEP Córdoba) y Hortensia Jiménez López (CEP Boyacá).

[174] NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria y RIBERA SERRANO, Antonio. Ciencias Sociales-Marco General. Propuesta Programa Curricular-Octavo Grado de Educación Básica. Bogotá: MEN, 1990. P. 26.

adaptación de la misma, ya que cada contexto presentaba particularidades que permitirían un desarrollo pleno del programa, lo que se veía afectado también por la carencia de recursos que impedían la concreción del proyecto. El programa pretendía desarrollar plenamente el principio de la interdisciplinariedad como enfoque y la integración como estrategia metodológica, centrándola en la relación Historia-Geografía, especialmente en su dimensión humana: La relación hombre-medio y posibilidades de transformación expresada temas como los movimientos poblacionales y la calidad de vida, entre otros.

Siguiendo el proyecto general para el área, las Ciencias Sociales para octavo grado se adherían a la pedagogía activa y a la convicción de que la vida cotidiana era la solución para recuperar el sentido del conocimiento social. Además de la necesidad de promover ciertas habilidades y procesos de pensamiento, en este grado se reiteraba la pertinencia de la interacción social como un mecanismo para el desarrollo de la inteligencia y para la promoción del respeto por el otro. Esto llevó a los programadores a incluir en el programa algunas "sugerencias metodológicas" para ser combinadas y aplicadas en el curso del grado, entre las que se encontraban los debates, la resolución de problemas, los juegos de roles, las líneas del tiempo, el análisis del material escrito y las lógicas de situación.[175] Como era de esperarse, lo más importante no eran los contenidos a impartir sino la ganancia en términos de socialización del estudiante, siendo la mejor técnica aquella en la que estudiante tuviera mayor protagonismo. De esta forma se garantizaría que el "espíritu de la renovación curricular" se realizara, generando un aprendizaje por aplicación práctica de los conocimientos y no por la simple memorización mecánica, con las implicaciones políticas que ello comportaba:

[175] La lógica de situación hacía referencia a la comprensión de los fenómenos históricos de acuerdo al momento en que se dieron, pretendiendo reconocer los intereses y motivaciones que llevaron a los sujetos a actuar como lo efectivamente se dieron. Desafortunadamente esta propuesta era una entre otras tantas a las que se les daba mayor importancia, tal es el caso de los debates o líneas de tiempo.

> *"Es necesario tener en cuenta que las Ciencias Sociales no deben limitarse a la simple información, erudición, descripción de hechos, lugares y personajes, sino que deben orientarse principalmente hacia el fortalecimiento de aquellos valores que pretendan hacer del educando de hoy, ciudadanos capaces de participar en la vida social y política de mañana en forma responsable y consciente, para asumir sus propias decisiones."*[176]

Los contenidos fueron organizados deductivamente, partiendo de los principales acontecimientos de Europa y los alcances que tuvieron en África y Asia, pasando por los procesos continentales, para llegar finalmente a lo relacionado con la historia de la nación. Cabe recordar que el periodo de estudio se restringía a los sucesos acaecidos luego de 1830 hasta la Primera Guerra Mundial. La primera unidad, se centraba en los procesos revolucionarios que vivió Europa durante el siglo XIX, especialmente la Revolución Industrial así como la formación de los Estados Nacionales, todo ello enmarcado en el despliegue del capitalismo a escala mundial y el surgimiento del movimiento obrero. Daban gran importancia a los principales postulados del Liberalismo, el Nacionalismo y el Socialismo. En la segunda unidad y con un tono más marxistoide, se ampliaba el ámbito espacial para dedicarse al estudio de los procesos de Colonialismo e Imperialismo ("fase superior del capitalismo), distinguiendo la participación de las potencias europeas y de los Estados Unidos, relacionando este último con el término de intervencionismo en América Latina.

En la tercera unidad se pretendía desarrollar un objetivo atribuido al área como era el de generar aprecio por otras nacionalidades para así reafirmar la propia identidad nacional, que en este caso se refería a la historia de las demás naciones del continente. Los temas particulares a estudiar desarrollaban la estructura del área y eran: La definición de fronteras, la situación económica, la inestabilidad política y las repercusiones del Colonialismo e Imperialismo en el continente. El desarrollo de la unidad procuraba a su vez servir para la comprensión de fenómenos del presente, especialmente los relacionados con las

[176] Ibíd. P. 27.

problemáticas social y política, de allí que hablasen de revisar el papel del indígena y el negro en la historia continental del siglo XIX o le dieran tanta importancia a la configuración territorial. Las intenciones de propiciar una conciencia de integración llevaron al MEN a preocuparse por mostrar a los alumnos la "personalidad" de cada nación para adentrarse luego en la historia de Colombia.[177]

La historia de "Colombia en el siglo XIX" tenía como fin explícito ayudar a comprender las bases de la identidad nacional, de la cual podía desprenderse un balance de los aspectos positivos a mantener y de los negativos para buscar unos nuevos valores que guiaran el actuar colectivo. Con base en este propósito práctico, se estructuró una unidad que contenía amplios y variados temas, con énfasis en los aspectos económicos y en menor medida políticos, social o culturales, siguiendo las indicaciones de la llamada estructura general del área. Sobre la dimensión económica se pretendían abordar tópicos como la conformación de las haciendas y en general la estructura agraria, las relaciones entre propietarios y no propietarios en las regiones, el papel del artesanado y la manufactura, el comercio tanto interno como externo y los empréstitos internacionales. En materia social se pretendía estudiar la conformación de la población y las condiciones de vida, el papel del indígena y el negro, el lugar ocupado por los criollos en la conducción de la sociedad y rol de la Iglesia Católica. La historia política tenía un lugar secundario, cuyos contenidos serían los partidos políticos, las guerras civiles, las constituciones y sobre todo, el llamado "ciclo" centralismo-federalismo-centralismo. Por último, a nivel cultural se trataría las artes (principalmente la literatura), la vida cotidiana y la educación.[178]

[177] Ibíd. Pp. 41-66.

[178] Aunque el MEN no se cansaba de reiterar que la propuesta curricular estaba encaminada a hacer solamente unas "recomendaciones" en pos de unos contenidos básicos no homogéneos, las sugerencias metodológicas describían detalladamente aquellos temas que debían ser tratados en la unidad. Algunos de estos eran: La conformación geopolítica del territorio nacional, la prolongación del orden colonial en los primeros años del siglo XIX, los medios y vías de comunicación, la minería en Antioquia y el despegue económico de Bogotá, la tenencia de la tierra, las reformas de medio siglo, la colonización antioqueña, las relaciones socioeconómicas

Respecto a la metodología recomendada, en la unidad sobre la historia de Colombia se recogían todas las técnicas de las anteriores unidades tales como la conferencia, la exposición, la discusión, el trabajo libre y en grupo, el "método de laboratorio", la resolución de problemas, el sociodrama, los ensayos escritos, entre otros recursos. La recomendación general era que el maestro debía combinar sabiamente las técnicas de aprendizaje, toda vez que cada una presentaba potencialidades y debilidades que ayudaban al desarrollo de unas u otras habilidades. Puntualmente se recomendaba acudir a la comparación de mapas, la consulta de documentos de la época de estudio o la lectura de fragmentos de obras literarias de autores reconocidos. Como veremos más adelante, la casi totalidad de estas "sugerencias" serían tenidas en cuenta por los autores de los textos escolares.

De la mención de los contenidos se podría pensar que más allá de la formación de los autores de la propuesta curricular, la renovación curricular, por lo menos para este grado, no sólo se dio en el terreno de las formas de enseñanza sino también en los contenidos. Una breve revisión a la bibliografía referenciada nos lleva a considerar que la llamada "Nueva Historia" no alcanzó a penetrar totalmente en el proyecto educativo para el nivel básico. El programa curricular se basaba en una mezcla de obras de la historiografía universitaria (Bushnell, Colmenares, Jaramillo Uribe, Parsons) con textos producidos por la Academia Colombiana de Historia (La conocida Historia Extensa de Colombia), al tiempo que incluía otros trabajos de los primeros renovadores de la historia nacional como Luís Ospina Vásquez, Nieto Arteta y el mismo Indalecio Liévano Aguirre. En menor medida, señalaron algunas compilaciones de documentos de la época, entre los que se destacaban textos de Codazzi, Eliseo Reclus y Felipe Pérez.[179]

---

regionales, las Constituciones de 1832, 1843, 1853, 1858 y 1863, la separación de Panamá, las guerras civiles, la arquitectura y la pintura y la Comisión Corográfica.

[179] Ibíd. Pp. 67-76.

Sí bien desde la década del setenta el Estado planteó que no realizaría una labor de control estricto al mundo educativo, sobre todo en materia curricular, el proyecto integrador no desapareció la intervención estatal. La labor del MEN se centró especialmente en la elaboración de directrices que pudieran desarrollarse en todos los puntos del país, acudiendo a la asesoría de algunos profesionales vinculados a la universidad y a la experiencia de docentes, quienes aportarían desde su experiencia los elementos necesarios para concretar el anhelado mejoramiento de la calidad de la educación. Este proceso estuvo mediado por la necesidad de convertir la educación básica como un escenario de formación de los jóvenes y niños del país en los valores de la democracia y del desarrollo socioeconómico capitalista. En nuestro caso, el proyecto educativo en Ciencias Sociales se acopló perfectamente a los objetivos generales trazados para la educación, promoviendo una formación de los "educandos" en democracia y desarrollo.

A pesar de las declaraciones de currículo abierto y flexible en las Ciencias Sociales, el Estado mantuvo las prescripciones tanto de contenidos como de formas de enseñanza –guiados por algunos postulados de la pedagogía activa- pretendiendo asegurar un mínimo de control sobre aquello que debía conocerse de la historia, situación que se acentuaba cuando se trataba del pasado nacional. En últimas, más allá de los postulados pedagógicos o de las expresiones públicas de libertad plena, que serían retomadas en la Ley 115 de 1994, podemos decir que el Estado no renunció a incidir en el diseño de la memoria nacional a través de la educación acorde a las nuevas circunstancias históricas. Ahora, luego de la expedición de los marcos curriculares, las discusiones específicas sobre enseñanza de la historia y textos escolares se dieron en otros escenarios que contaron con la participación de organizaciones internacionales y del Ministerio de Educación Nacional. En el siguiente apartado nos ocuparemos de algunos de los principales planteamientos que se dieron en diferentes encuentros sobre lo que debía ser la enseñanza de la historia para el nuevo milenio.

1.4.2.5. Entidades internacionales, textos escolares y enseñanza de la historia: 1984-1996. Como colofón del proceso de renovación curricular el Estado colombiano expidió en 1987 una ley a través de la que se pretendía crear una Comisión Evaluadora de la calidad de los textos escolares.[180] Al parecer, el desarrollo de esta norma no se dio desplazando la ejecución de las tareas encomendadas a las oficinas del MEN que se encargaban de los medios didácticos. No obstante este intento por ejercer algún control sobre los textos, hay que decir que el Ministerio no se preocupó demasiado por reflexionar y diseñar una política al respecto. Para suplir este vacío, el sector privado de las editoriales y organismos internacionales como la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (CERLALC) organizaron encuentros sobre la calidad del texto escolar en Colombia. El evento al que nos referiremos tuvo lugar en 1989 y contó con la participación del Ministerio de Educación Nacional y de la Pontifica Universidad Javeriana.

Los asistentes y convocantes del evento partían del consenso sobre la centralidad del texto escolar en la vida educativa de los países en desarrollo. Tal relevancia estaba soportada en las múltiples virtudes y potencialidades que representaban los manuales en los procesos educativos, entre las que destacaban ser la principal herramienta de apoyo tanto para docentes como para alumnos, representar una aplicación más concreta del currículo, entre otras ventajas en el manejo del tiempo escolar, la planeación educativa y la fácil consulta. Quienes se dieron cita en el evento también estaban de acuerdo en que era necesario fijar la mirada en la calidad del texto escolar como uno de los aspectos cruciales de la calidad educativa en general, para lo cual además de

[180] Cfr. Ley 24 (21 de abril de 1987). Por la cual se establecen normas para la adopción de textos escolares y se dictan otras disposiciones para su evaluación. En: BÁEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.) Legislación para Educación…Op. Cit. Pp. 721-724. Esta norma se ocupó de establecer los integrantes y funciones de la Comisión Evaluadora en términos formales, además de ello, planteó como plazo mínimo de duración de los textos escolares el de tres años, medida que pretendía aminorar el impacto en la canasta educativa para las familias. Esta medida tendría como consecuencia indirecta el aumento de la vigencia de las representaciones sobre la historia del país, pues así se ampliaba –por lo menos formalmente- la circulación de los textos escolares.

brindar análisis sobre la relevancia del texto escolar, plantearon propuestas para que todos los agentes educativos que giran en torno a los manuales escolares tuvieran en cuenta en la renovación y mejoramiento de este instrumento tan importante para la educación.

Las memorias del evento se pueden reorganizar en tres tópicos, lo que nos permite comprender cómo era valorada por diferentes actores la relación entre texto escolar y calidad educativa. Recordemos que el Estado se había embarcado en la promoción del mejoramiento cualitativo de la educación, de allí que estas reflexiones se enmarcaran en esta postura más amplía, pues constituían elementos que circulaban en ciertos espacios que pretendían llegar hasta las instancias oficiales. Retomando las ponencias, autores como Guillermo Vasco Uribe y Eloísa Vasco Montoya se dieron a la tarea de reflexionar sobre el lugar que el texto escolar tenía en el campo educativo, no sólo como herramienta pedagógica sino como vehículo de ciertos valores con impacto social. Para Vasco Uribe, además de ubicar al texto en lo que él denomina como "megasistema" de producción (que involucra los intereses de familia, gobierno, editoriales, magisterio, entre otros) el texto presentaría otras dificultades para su mejoramiento, tales como las derivadas de la dependencia de su uso por parte de maestros poco preparados. La propuesta de este autor, se orientaba hacia la inclusión en los textos de "habilidades de pensamiento", sugerencia acorde al espíritu de la renovación curricular que se había visto afectada en su desarrollo por trabas burocráticas, pero cuyo espíritu debía retomarse en los textos escolares. Como consecuencia se obtendría una educación no para la guerra, pues una educación de calidad le restaría las posibilidades a que la intolerancia y la violencia captaran a las nuevas generaciones.[181]

[181] VASCO URIBE, Carlos Eduardo. "Significado educativo del libro de texto". En: PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991. Pp. 17-37. Según este autor, que había participado como asesor del MEN en la reforma curricular, esta había tenido un buen desarrollo para el ciclo primario gracias a la cooperación entre la Cámara de la Industria Editorial y el MEN, llegando las editoriales a estudiar y apropiarse de los marcos generales y los

Por su parte, Vasco Montoya enfatizaba en que los nuevos desarrollos para la elaboración de textos de calidad debían tener en cuenta la dimensión valorativa que comportaba todo manual escolar. Para esta docente del colegio CAFAM, los encargados de producir textos escolares estaban llamados a incorporar valores (entendidos como formas de ver la vida particulares) a través no sólo de los contenidos explícitos sino también en las actividades evaluativas. A tono con los planteamientos de la psicopedagogía, la escuela activa y demás postulados que guiaron la reforma curricular, esta docente recomendaba que los textos potenciaran los valores tanto de convivencia social como de amor por el conocimiento. De allí la importancia que le daba a las actividades en que se incentivara el diálogo, la curiosidad, la reflexión sobre la vida diaria, el conocimiento de las diferentes regiones del país y otras naciones, así como el aprovechamiento de otras fuentes de conocimiento y la realización de proyectos escolares.[182]

El otro grupo de ponencias provenían de personas vinculadas al mundo editorial, tales fueron los casos de Luís Bernardo Peña Borrero y William Mejía Botero, vinculados a las editoriales Santillana y Norma respectivamente. La relevancia de sus intervenciones radica en que nos permiten un acercamiento al pensamiento de las editoriales privadas sobre lo que debía hacer respecto a los textos escolares, voz importante para comprender mejor las diferentes posiciones sobre este objeto cultural. En síntesis, Peña Borrero sostuvo que el texto escolar debía ser un asunto prioritariamente educativo, trascendiendo los enfoques económicos que veían en el manual sólo una mercancía guiada por principios técnicos de costos, mercados, ganancias y diseño. Para este editor entonces el proceso de elaboración debía responder a un análisis educativo del contexto (necesidades expresadas en documentos oficiales)

---

programas de áreas lo que se habría traducido en los textos escolares. Factores como loa indecisión y discontinuidad de los ministros de educación del gobierno de Barco habrían incidido en la calidad tanto de los programas como de los textos para secundaria. Ibíd. P. 34.

[182] VASCO MONTOYA, Eloísa. "Los valores implícitos en los libros de texto". En: PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991. Pp. 75-97.

y la aplicación de teorías pedagógicas y de experiencias docentes. La reflexión educativa determinaría la calidad del texto escolar -y con él, de la educación- asumiendo esta como el conjunto de características objetivas que posibilitan decir que una cosa es mejor, peor o igual que otra, respondiendo a necesidades sociales, que en este caso, sería la formación y la capacitación que plantea la sociedad.[183]

Mejía Botero, un consumado editor vinculado a la editorial Norma por muchos años, realizó su aporte al simposio exponiendo los principales aspectos que debían tomarse en cuenta para acometer una evaluación rigurosa de la calidad de un texto escolar. En el mismo sentido que Peña Borrero, el editor de Norma aseveraba que si se mejoraba la calidad de los textos automáticamente se estaba contribuyendo en el aumento de la calidad de la educación en general, de ahí la relevancia y pertinencia de saber hacer una evaluación a los textos. Los principales indicadores de calidad en un texto escolar eran: El lenguaje escrito y gráfico, el contenido, el tratamiento pedagógico, la relación con el currículo, los valores que transmite y los aspectos físico-materiales. La evaluación como tal no era una actividad realizada por un entidad superior sino se convertía en una práctica de varios sujetos que gravitaban alrededor del texto, tales como editores, expertos, maestros, estudiantes, padres de familia, administradores educativos. La importancia de la evaluación no sólo era fijar la calidad de los productos sino obtener la aprobación oficial para la utilización de los textos en el ámbito escolar, que en el caso

[183] PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. "El libro de texto como problema de calidad educativa". En: PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991. Pp. 55-74. La propuesta de Borrero que a pesar de pertenecer al mundo editorial tomó distancia de él como determinador de los textos escolares, también llegaban al campo de la promoción de los manuales, sugiriendo una educación tanto al consumidor de los textos como a los agentes comerciales de las editoriales, quienes antepondrían criterios educativos. Esta medida ayudaría a mejorar la misma evaluación de los textos, más allá de la creación de Comisiones Evaluativas las cuales, según él, no habían tenido mayor impacto, más aún cuando el Estado no había reflexionado seriamente sobre los textos escolares.

colombiano, debía inscribirse en el marco de la reforma curricular que estaba en marcha.[184]

Estas apreciaciones, provenientes del sector editorial privado, la docencia y la universidad, sobre lo que se podía entender por calidad de los textos escolares, pretendían entrar en comunicación con el Estado, para que este asumiera una política de textos escolares a partir de la década del noventa. Este interés fue promovido explícitamente por los organizadores del evento al que hemos aludido, de allí que también hubiera contado con la presencia de Mary Luz Isaza, funcionaria del MEN, quien planteó la necesidad de que el Estado se enrumbara en una política oficial en materia de textos escolares. Isaza, explicaba cómo las medidas sobre este aspecto tenían que se ubicadas en el marco del "propósito histórico de la nación" por la calidad de la educación, expresado recientemente en el proceso de renovación curricular –iniciado desde la década del setenta-, la capacitación a los docentes y la dotación de textos y bibliotecas escolares, especialmente en la década que se iniciaba con el Plan de Apertura Educativa que pretendía universalizar la educación primaria y avanzar en el nivel secundario.

La política de textos escolares esbozada por el MEN para la década del noventa estaba orientada más hacia proveer de textos a las zonas rurales, urbanas y minorías étnicas en el nivel primario, que en producir materiales oficiales. Los encargados de elaborar los textos eran desde luego las editoriales privadas, las cuales debían participar en un proceso de licitación en el que se juzgarían sus obras por las respectivas comisiones, para finalmente aprobar un conjunto de diferentes textos a ser distribuidos. Los objetivos que se perseguían iban en el mismo sentido que el planteado por los otros ponentes, a saber: contribuir a mejorar la calidad de la educación, expresando tal mejoría en los índices de

[184] MEJÍA BOTERO, William. Evaluación de la calidad de los textos escolares". PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991. Pp. 99-128.

retención escolar y el incremento de los años de escolaridad. Estas metas se alcanzarían siempre y cuando la dotación desarrollara los principios de la reforma curricular, que como hemos visto se referían a la adaptación del currículo a las regiones y el fortalecimiento del componente pedagógico de los textos, en busca de una enseñanza más activa. La distribución de los textos la realizaría a través de los Fondos Educativos Regionales, los Centros Experimentales Piloto y los municipios, entidades que también se encargarían de la capacitación docente.[185]

Esta serie de recomendaciones para mejorar la calidad de los textos escolares fueron canalizadas gracias al esfuerzo de instancias internacionales, tal y como lo vimos con el encuentro de 1989 y en estudios sobre el uso del texto escolar.[186]Al tiempo que había el interés por los textos escolares en general, la enseñanza de la historia también fue objeto de eventos e informes que pretendían diagnosticar cómo se encontraba esta asignatura en la educación básica del continente además de proponer mejoras de acuerdo a los objetivos trazados por cada institución. Precisamente, en 1984 la UNESCO se dio a la tarea de realizar una consulta sobre la historia escolar en el área andina, estudio que se basó en un número pequeño de manuales en uso y en los programas curriculares vigentes para 1984. En esta consulta participó Rodolfo Ramón de Roux, eximio autor de textos escolares considerados como "subversivos" por la Academia de Historia, quien realizó el balance final cuyas conclusiones son ilustrativas sobre el lugar otorgado a la enseñanza de la historia en el periodo de estudio.

En líneas generales, el panorama identificado por De Roux era el de una historiografía escolar anclada en las tradiciones del bronce y la

[185] ISAZA, Mary Luz. "Hacia una política de textos en Colombia". PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991. Pp. 155-173.

[186] En 1993 la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello realizó un breve informe de los estudios que se habían realizado en la región sobre el uso del texto escolar, iniciativa que da cuenta del interés que mantenía esta instancia sobre la temática de los textos escolares. Cfr. GÓMEZ RESTREPO, Bernardo. La investigación sobre el uso del texto escolar: Estado del arte y perspectivas. Medellín: SECAB, 1993.

heroicidad, permeada por el machismo y el predominio de lo político-militar en el relato de la historia nacional. Pedagógicamente, los textos escolares promovían la memorización de fechas de grandes acontecimientos, ajenos a la cotidianidad del alumno y por ende castradores de la capacidad crítica que debía ser la base de la enseñanza de la historia. Este trabajo, al igual que los posteriores, también buscaba auscultar cuál era la relación de la historia nacional con la región –en este caso andina- puesto que todos se enmarcan en iniciativas integradoras a nivel continental. Al respecto, la historia narrada en los textos escolares revisados, (ficticiamente actualizados en sus objetivos, según De Roux) era autista y sólo aludía a las naciones vecinas para hablar de conflictos limítrofes o de rencillas históricas. De ahí que los hechos nacionales no presentaran ninguna contextualización internacional, aislando el pasado nacional de una comprensión más integral y completa de lo acontecido.[187]

Las observaciones realizadas por De Roux centradas en las deficiencias de la enseñanza de la historia en el país, se acompañaron de una serie de recomendaciones para mejorar tal situación. Las propuestas de la UNESCO se acompasaron en varios puntos al proyecto integrador promovido por el Ministerio de Educación. Así, el balance terminaba caracterizando lo que debía ser una "nueva historia escolar", más integral, que relacionara los acontecimientos locales, nacionales e internacionales, teniendo como protagonistas a los "pueblos" como sujetos de la historia y procurando dar cuenta de las razones de los procesos históricos, lo que llevaría a asumir una postura crítica al estudiante desde su vida cotidiana. Renovar la concepción y la enseñanza de la historia fue entonces un propósito no sólo del Estado sino que se vio acompañado de diagnósticos y recomendaciones de organizaciones internacionales como las de la UNESCO. Ahora, este tipo de acciones por parte de organismos multilaterales continuaron en la década del noventa, a través de

[187] DE ROUX, Rodolfo Ramón. A propósito de la historia que se enseña a los niños. Ponencia presentada en el Encuentro de Asociación Distrital de Educadores sobre "La Enseñanza de las Ciencias Sociales". Bogotá. Noviembre 16 de 1985. Multicopiado s.p.i. Ubicado en la Biblioteca del CINEP. Pp. 1-18.

organizaciones como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el mismo Convenio Andrés Bello (CAB)

Las organizaciones anteriormente citadas no cejaron en su esfuerzo por propiciar a un debate con los Ministerios de Educación del continente sobre la enseñanza de la historia durante los primeros años de la década del noventa. De esta manera, se dieron encuentros regionales promovidos por la OEI o por el CAB en 1995, con el fin de mantener las discusiones sobre cuál era el estado del conocimiento histórico en la educación básica, a través de diagnósticos de los programas curriculares o los textos escolares.[188] Sería en 1996 cuando se dio una reflexión pública sobre el problema de la historia escolar y la integración en diferentes niveles, lo que se manifestó en la publicación de un informe por parte de la OEI y la realización de una conferencia internacional en Cartagena de Indias en el mes de noviembre, convocada por la UNESCO y el CAB. Con estos dos acontecimientos, podemos observar las distintas posiciones de los organismos internacionales y de los representantes del gobierno nacional en la redefinición de la historia en el marco de procesos de integración económica y política promovidos en la década del noventa.

La Organización de Estados Iberoamericanos entendió perfectamente que los tiempos que se inauguraban en la década del noventa era necesario retomar la idea de la integración entre la Península Ibérica y América Latina. Para dar solidez a este propósito, la OEI consideró que era necesario fundar esta unidad en el pasado desde una perspectiva global, máxime cuando partían de la premisa de su distanciamiento actual. Con el ánimo de superar esta situación, propusieron como primer paso la revisión de los programas curriculares en Historia vigentes entre 1993 y 1994, para conocer cuál era el lugar de la historia iberoamericana en la

[188] Al respecto sabemos que el CAB organizó en 1995 un evento denominado "La enseñanza de la historia como estrategia de investigación", que recoge una consulta en cuatro países de la región (Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela). Ello se tradujo en una publicación: DÍAZ, J. y OSPINA, J. La enseñanza de la historia como estrategia de integración. Bogotá: SECAB/CODECAL, 1995. En el caso de la OEI, la publicación en 1996 de un estudio sobre los currículos en Historia –a la que nos referiremos más adelante- tuvo varios encuentros de preparación entre los años 1993 y 1994 realizados en Montevideo, Ciudad de Panamá y La Guaira.

educación básica y proponer pautas orientadoras para el diseño de políticas y estrategias que facilitaran el acercamiento entre la Península y América Latina. La perspectiva integradora comportaba una mirada crítica a la historia nacionalista. En sus propias palabras se buscaba:

> *"Procurar que no se use la historia como propaganda nacional, sino para tratar de superar errores y prejuicios tradicionales, promover los valores democráticos en la escuela, contribuir a favorecer la comprensión de la dimensión iberoamericana y estimular el conocimiento y el entendimiento mutuos entre los países iberoamericanos a través de la enseñanza de la historia que reciben nuestros alumnos de secundaria."*[189]

La realización del estudio de los planes y programas del nivel medio, entendiendo por este el que cubre a una población escolar de los 12 a los 18 años, se dio en el marco de un proceso de transformación de la legislación educativa de varios países o de renovación curricular, otorgando a las conclusiones obtenidas un carácter más transitorio y provisional, pero no por eso menos relevante. Sobre el caso colombiano se estudiaron los programas editados entre 1982 y 1991, periodo que incluía la propuesta curricular para el nivel primario, así como los Marcos Generales y la Ley General de Educación. Con base en estas fuentes, la OEI destacaba el enfoque integrado colombiano en el marco de los países andinos, más cercanos a un enfoque disciplinar, además resaltaba positivamente la incorporación de las teorías psicopedagógicas.[190]

Al enunciar los contenidos correspondientes para cada grado, los cuales ya tuvimos ocasión de mencionar, el diagnóstico ubicaba los programas colombianos en un punto medio entre la apertura curricular del Cono Sur y el carácter prescriptivo de los países de Centroamérica. Destacaban la intención por romper con la división disciplinar en pos de un área de Ciencias Sociales fundada en una estructura espacio-temporal y social. Este enfoque se complementaba para la OEI con la disminución en el peso otorgado a la historia nacional, a favor de la historia universal y un

[189] DE BLAS, Patricio, et.al. Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio. Madrid: OEI/Marcial Pons, Pp.19-20.
[190] Ibíd. P. 71.

poco menos a la historia latinoamericana. Tal situación fue vista como prometedora para estimular e incentivar la historia de la región iberoamericana, puesto que era terreno fértil para promover la integración no sólo en el terreno político sino en el económico, social y cultural, expresado incluso en el reconocimiento de la diversidad de la nacionalidad al tratar abiertamente la presencia de comunidades indígenas. El caso colombiano, se sumaba a otros países como Uruguay y Paraguay, que constituían una especie de "vanguardia" para entronizar una comunidad imaginada iberoamericana:

> *"Sin duda la sensación de participar de un cultura común y la conciencia de atravesar por parecidos problemas, han inspirado el afán de saber más sobre un pasado compartido que revelan algunos programas. De la misma forma, la satisfacción por los logros nacionales, la preocupación por la realidad nacional y acaso la atención a los problemas del presente, han condicionado una mayor atención al pasado nacional que late en otros."*[191]

El panorama hallado por la OEI sobre las principales características de los proyectos de enseñanza de la historia en Iberoamérica estaba signado por la transición entre modelos tradicionales y nuevas opciones con avances en ciertos países, entre ellos Colombia. El contexto en que se ubicaba la historia escolar era el de una serie de transformaciones políticas, tendientes al establecimiento de la Democracia, expresado en la elaboración de cartas constitucionales y leyes generales de educación. La OEI compartía tanto las innovaciones pedagógicas, que acercaron teorías como el construccionismo y el aprendizaje significativo, que se imbricarían con los objetivos de formación de las nuevas generaciones, que como se sabe, pretendían moldear una nueva ciudadanía con atributos como el pensamiento crítico, la solidaridad, la tolerancia, valores ajenos a la mirada nacionalista de décadas anteriores. Estas tendencias se convertían en un buen escenario para los propósitos de integración con la Península Ibérica, más allá de la tímida entrada de nuevas temáticas o el eclecticismo historiográfico que predominaba, pues lo más importante

[191] Ibíd. Pp. 119-120. La cita textual es de la P. 159.

eran los valores de fondo que se promovían a nivel nacional que no contradecían la integración iberoamericana.

Pero la participación de la OEI no se quedaba en señalar el estado de cosas vigente, en lo que a la enseñanza de la historia se refiere. Las propuestas esbozadas no tenían un país como destinatario específico, eran ideas para que cada Ministerio de Educación las revisara y reflexionara sobre ellas y sí fuese el caso las adoptara y adaptara a sus necesidades. La primera propuesta pretendía que los currículos a diseñar o reformar tuvieran en cuenta la "epistemología de la Historia", sus características como conocimiento científico, que a su vez, llevara a la incorporación de las investigaciones más recientes a la educación básica. Ello implicaba disminuir el peso de la Psicología de la Educación y de la didáctica al tiempo que reconocer y hacer explícito el carácter abierto del conocimiento histórico, como saber en construcción. La segunda propuesta estaba orientada a rescatar el papel de la Historia en el área de Ciencias Sociales, en lo relacionado con su perspectiva temporal, acompañado de una flexibilización curricular que se distanciara de una historia oficial central.

Desde luego, la promoción de una enseñanza de la historia más cercana a la disciplina con énfasis en la integración, debía retomar los principios democráticos de la lucha contra el racismo, la xenofobia y los nacionalismos exacerbados. Para ello, era necesario impulsar una conciencia de pertenencia espacial más allá de la "hiperbolización" del entorno inmediato del alumno (aquella mitificación de lo local) en pro de un espacio común iberoamericano. En el mismo sentido, no podían olvidarse los asuntos de la historia contemporánea, con el fin de comprender en términos históricos la globalidad y el cambio que se vivía a finales de siglo. Temáticamente, la OEI proponía revalorar las culturas prehispánicas, trascender el estudio del siglo XIX de los años de la Independencia para valorar las relaciones y procesos en otros campos, principalmente los relacionados con el desarrollo socioeconómico y la

identidad cultural: propiedad de la tierra, medios y redes de comunicación, desarrollo industrial, mestizaje, sincretismo cultural. Con base en estos cambios se podría empezar a estudiar una historia que fijara su atención en los aportes de esa unidad diversa llamada Iberoamérica a la cultura occidental.[192]

Los propósitos expuestos por la OEI se complementaron con el mantenimiento de la iniciativa de otras entidades como la UNESCO y el CAB. Entre el 24 y el 26 de noviembre de 1996 se celebró en Cartagena la Conferencia Internacional sobre la Enseñanza de la Historia para la Integración y la Paz que congregó ministros de educación, altos mandos militares, académicos, historiadores y funcionarios de diferentes países de todo el continente. El evento se organizó en cinco mesas temáticas en las que se discutieron diversas temáticas no sólo relacionadas con lo que debía ser una nueva enseñanza de la historia sino asuntos de gran calado político como la redefinición de los estados nacionales, el porvenir de los proyectos integracionistas en el marco de la globalización, el desarrollo como meta de las naciones y del continente y la noción de seguridad a implementar.[193] La relevancia de esta conferencia no sólo reside en que se realizó en Colombia, sino que debido a la diversidad en la participación y a la manera como estaba organizado el evento, se puede advertir las relaciones entre el mundo de la política y la manera como conciben la historia escolar.[194]

---

[192] Ibíd. Pp. 170-176.

[193] Las mesas en su respectivo orden fueron: Mesa 1. Los factores históricos, políticos y sociales comunes a la fundación de una cultura de entendimiento y paz regional; Mesa 2. Los principales obstáculos para el respeto de los derechos humanos y la integración de los pueblos en la historia latinoamericana; Mesa 3. La influencia del concepto de seguridad democrática en el desarrollo de una cultura de paz e integración para este fin de milenio; Mesa 4. La construcción colectiva de la historia- Tres enfoques sobre sociedad y paz: Mujeres, escritores y periodistas y Mesa 5. La transformación de la enseñanza de la historia fundamentada en los principios y valores de una cultura de paz para el nuevo siglo: Retos y perspectivas.

[194] Las memorias del evento se encuentran en la siguiente dirección web: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/titlepg.htm. El evento tuvo una mecánica sencilla, consistente en la exposición de un número de tres ponencias en promedio a las que seguía un debate en el que los asistentes participaban opinando sobre las principales temáticas tratadas. El cierre constó de la presentación de unas relatorías por cada mesa en que se destacaban los

En las palabras de apertura podemos conocer los objetivos de las entidades organizadoras así como la postura de los anfitriones, representados tanto en el gobernador del departamento de Bolívar como del alcalde de Cartagena. Como consenso, estos personajes reiteraban la necesidad de fomentar la paz como meta para la convivencia de todas las sociedades, la cual a su vez era una condición para el desarrollo y el progreso económico de la región. Para ello, era necesario acometer una revisión de la enseñanza de la historia, aunque más enfocadas hacia la creación de nuevas formas de enseñanza. En palabras de Pedro Henríquez Guajardo, Secretario Ejecutivo del CAB: "No se trata de no enseñar episodios que han marcado el desarrollo de nuestros países; más bien se busca rescatar para la memoria eventos o hechos que forman parte de la historia y que deben ser tratados para aprender de ellos; no es lo que se enseña sino cómo se enseña." Esta nueva enseñanza de la historia, en la que se depositaban las esperanzas de la integración especialmente por parte de los funcionarios oficiales, estaba llamada a crear nuevos valores, tal y como lo afirmaba la Ministra de Educación de Colombia, doña Olga Duque de Ospina, para quien el Papa Juan Pablo II era el gran referente de la paz y la libertad. Tanto Augusto Ramírez Ocampo, como los otros funcionarios que abrieron la Conferencia, estaban convencidos de la promoción de la democracia y la diversidad como pilares de una nueva integración continental. Estos eran los principios que debían orientar la conferencia y las nuevas políticas de los Estados participantes.[195]

Las temáticas tratadas en las mesas de trabajo, permite organizarlas en dos grandes grupos, a saber: Aquellas mesas en las que se dieron cita ministros, funcionarios públicos y personas dedicadas al trabajo social,

---

principales puntos de discusión y se redactó un documento de trabajo en el que se consignaban consensos que guiarían el trabajo.

[195] DUQUE de OSPINA, Olga, et.al. SESIÓN DE INSTALACIÓN. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/instal.htm. Las palabras del Gobernador de Bolívar Miguel Navas Meisel y del Secretario General de la Alcaldía de Cartagena, Rafael Vergara Navarro, se adherían plenamente a las ideas de democracia, diversidad e integración, de allí que no las mencionemos independientemente.

quienes discutieron sobre asuntos políticos y otras, que desde la disciplina histórica procuraron reflexionar sobre el porvenir de una enseñanza de la historia para la integración. Con base en esta distinción, las mesas 1 y 3 enfatizaron en las discusiones políticas, mientras que las restantes se ocuparon de la historia escolar. En ese sentido, procederemos a comentar cada grupo y ver allí, especialmente, la participación de los invitados colombianos en esta conferencia internacional. La mesa 1 centró su debate en la necesidad de pensar la integración no como un asunto que cubría a todos los territorios nacionales de una vez, sino que era necesario fijarse en iniciar acciones integradoras en las zonas fronterizas. Paralelamente, Pompeyo Márquez señalaba que era necesario propiciar una integración subregional, a lo que Ramírez Ocampo aludió que ya existían avances en la CAN o Mercosur, particularmente en materia económica y política. Esto se vería complementado con una cultura de la integración que debía canalizarse a través de una educación de calidad para la competitividad y una historiografía de las fronteras.[196]

Para los organizadores, la enseñanza de la historia y la cultura de paz necesariamente estaban íntimamente relacionadas con temas complejos como los de seguridad, de allí que se hubiera invitado a altos mando militares para reflexionar sobre cuál debía ser el lugar las armas en un proyecto integracionista basado en la paz. Para Manuel José Bonnet Locarno, Comandante de las Fuerzas Armadas de Colombia, la cultura de paz debía ser una consecuencia obvia de una política de seguridad que tuviera como fin defender y resguardar la democracia de toda amenaza. Ello implicaba avanzar de la noción de seguridad nacional a la de

[196] RAMÍREZ OCAMPO, Augusto, et.al. MESA No. 1. LOS FACTORES HISTÓRICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES, COMUNES A LA FUNDACIÓN DE UNA CULTURA DE ENTENDIMIENTO Y PAZ REGIONAL**.** Disponible en internet vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa1.htm. Los participante de esta mesa fueron: Expositores: Sr. Augusto Ramírez Ocampo. Representante Especial del Director General de la Unesco. P. Felipe Mac Gregor S.J. Presidente del Instituto de La Paz, Universidad del Pacífico. Lima. Sr. Pompeyo Márquez. Ministro de Estado de Venezuela. Presidente del Consejo Nacional de Fronteras. Periodista. Moderador: Sr. Arvelio García. Representante de la Unesco para Colombia y Ecuador. Augusto Ramírez Ocampo.

seguridad democrática que velase por una cultura de paz defendiendo las características esenciales de una nación (lengua, territorio, instituciones), basada en una integración social a todo nivel. En este proceso, Bonnet consideraba necesario re-elaborar una nueva narrativa unificada del pasado nacional, bajo la premisa de que la historia es importante para no repetir los errores pasados. De esta manera, y teniendo a la fuerza pública como garante del orden democrático, se podría hacer frente a la multiplicidad de factores desintegradores como el neoliberalismo, el narcotráfico, la guerrilla, el armamentismo y los problemas de límites.

El Coronel boliviano José Ayoroa se acercaba a varios de los puntos expuestos por Bonnet, aunque puso el acento en la necesidad de erradicar los factores sociales que llevaban a la violencia, amenaza de cualquier ordenamiento democrático. Retomaba la preocupación de la mesa No. 1 sobre las zonas fronterizas, en las que las Fuerzas Armadas debían desempeñar un papel no ya bélico sino humanitario, inspiradas en las gestas independentistas. Así, el Ejército ayudaría a afianzar los valores cívicos promovidos por el Estado. Finalmente, María Antonieta Huerta enmarcó estas discusiones en el plano de la ineludible globalización, circunstancia que obligaba a generar confianzas entre las naciones vecinas y a propiciar la cooperación multilateral en asuntos que trascendían las fronteras nacionales. En lugar de hablar de una seguridad democrática, esta autora chilena prefirió emplear el término seguridad integral, que aludía a una existencia digna producto del reconocimiento de la diversidad cultural y el énfasis en la democracia participativa. La historia tendría que ayudar a crear una conciencia renovada en los jóvenes para inocular la defensa de la democracia y la participación de la sociedad civil.[197]

[197]BONETT LOCARNO, Manuel José, et. al. Mesa No. 3. LA INFLUENCIA DEL CONCEPTO DE SEGURIDAD DEMOCRÁTICA EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE PAZ Y DE INTEGRACIÓN PARA ESTE FIN DE MILENIO. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa3.htm. Expositores: Mayor General Manuel José Bonett. Comandante General del Ejército, Colombia Coronel José E. Ayoroa. Comandante del Colegio Militar del Ejército, Bolivia María Antonieta Huerta. Directora del Magister en Estudios

Como hemos visto, el proyecto de sociedad que se pretendía implementar tenía lugares comunes para los diferentes asistentes a la Conferencia. La democracia como paradigma político era incuestionable, inspirada en principios como el diálogo, el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo humano como fin último de todas las sociedades. En el mismo sentido, había una conciencia compartida de la necesidad de generar una integración continental que fortaleciera este proyecto, que se alimentaba de las fuentes discursivas vigentes como eran la de los derechos humanos y la sostenibilidad. Como parte del aparente consenso, también se resaltaba el papel que podía cumplir la educación en general y la historia escolar en particular en la construcción de una conciencia democrática continental. Sobre este tema, aunque se avizoraba un acuerdo sobre la utilidad de la historia, la postura de esta como maestra de la vida, como la llave secreta para no fallar nunca más no fue tan homogénea, dándose discusiones sobre qué historia y como enseñarla.

En la mesa No. 2, donde tuvieron asiento personajes tan importantes para la historiografía nacional como don Jaime Jaramillo Uribe y otros académicos de Ecuador y Perú, se empezó a plantear el debate sobre cuál era aquella historia que se quería enseñar para alcanzar la integración continental. Sí bien Jaramillo Uribe no aludió directamente la relación entre la historia y la concreción de los derechos humanos, su breve intervención puso de presente la importancia medular del cambio de mentalidad para hacer efectivos ese cúmulo de derechos consagrados en diferentes normas a nivel nacional e internacional. Esta posición implicaba tomar partido por los procesos educativos como salida a la constante vulneración de los derechos humanos, camino que el mismo

---

Políticos y Sociales Latinoamericanos, ILADES. Santiago de Chile Moderador: Daniel García-Peña. Historiador. Alto Comisionado para la Paz de la Presidencia de la República, Colombia. El debate generado en esta mesa, giró en torno a la necesidad de enfocar el problema de la seguridad en una perspectiva de defensa de los derechos humanos, especialmente en el papel de las Fuerzas Militares en su defensa de la democracia y en la necesidad de un proyecto educativo que de cuenta a los jóvenes de la urgencia por resolver situaciones de pobreza en el continente. Todos los participantes del debate daban por descontado la prioridad del diálogo y el reconocimiento de la otredad para acometer soluciones.

historiador antioqueño reconocía era lento, más aún cuando se trataba de transformar mentalidades. Haciendo eco de esta preocupación y enfocándola al campo de la historia, Enrique Ayala Mora, rector de la Universidad Andina Simón Bolívar, sugería una historia más continental a través de la que se pudiera comprender mejor el pasado nacional, máxime cuando había un destino inexorable de comunidad. En el mismo sentido, Juan Miguel Bákula, propuso que un primer paso para una verdadera integración era la reescritura de la historia en clave menos ideológica, es decir, nacionalista.[198]

Las propuestas concretas para renovar la enseñanza de la historia provinieron desde diferentes puntos, no necesariamente de los especialistas en historia, pues al parecer uno de los propósitos de la Conferencia era abrir la reflexión a otros campos del saber. En este sentido, Pedro Rivera propuso una nueva historia que no fuera la de los triunfadores, una historia en la que la voz de las víctimas fuera tenida en cuenta. En suma una historia pensando en el futuro deseado:

> *"Una historia como instrumento de paz tendría que ser reescrita desde muchos ángulos, pero sobre todo, desde lo que somos ahora y desde lo que queremos ser mañana. Tendría que examinar los saldos sociales en el planeta con el ánimo de inducir a la humanidad a no tropezar una y otra vez con la misma piedra; tendría que revisar los motivos y secuelas de la guerra, incluyendo las coloniales, buscando evitarlas en el futuro; indagar las causas biosociales de la corrupción para promover conductas honradas según los códigos más convenientes a la convivencia social. El estudio a fondo de las causas y consecuencias de la iniquidad podría servir para acelerar el proceso de humanización. Se tendría que escribir la historia de la explotación humana para desacreditarla como sistema de vida; exponer con pelos y señales el vía*

[198] JARAMILLO URIBE, Jaime, et, al. Mesa No. 2. LOS PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA EL RESPETO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA INTEGRACIÓN DE LOS PUEBLOS EN LA HISTORIA LATINOAMERICANA. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa2.htm. Expositores: Jaime Jaramillo Uribe. Departamento de Historia, Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia Enrique Ayala Mora. Rector de la Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador Juan Miguel Bákula. Historiador, diplomático, académico. Perú Moderador: Oscar Loyola Vega. Vicedecano, docente de la Facultad de Historia y Filosofía de la Universidad de La Habana, Cuba. El debate en esta mesa giró en torno al principio básico para la reescritura de la historia continental, el cual debías ser el reconocimiento de la otredad a través del diálogo, con el fin de generar un acercamiento entre diferentes pero iguales a la vez. Otra preocupación estaba relacionada con las maneras como se podían vehicular los valores integracionistas y de paz en los currículos, ya que no bastaba una nueva historia especializada sino llegaba a las aulas escolares.

> *crucis de los oprimidos, pero no con fines plañideros ni para la toma de "justas venganzas", sino para que se tenga conciencia de sus limitaciones y se asuma la responsabilidad de tomar las riendas de sus destinos; escribir y describir el sistema de desigualdades para que sus promotores se den cuenta del daño que hacen, y que eventualmente se harían a sí mismos, cuando bien podrían crear un hermoso planeta de riquezas mejor distribuidas; escribir la historia del egoísmo para que los hombres y las mujeres descubran que nada es tan humano como la solidaridad y la participación; escribir una historia de la historia, para que tenga sentido y propicie los cambios necesarios; una historia y una geografía del hambre como la describió Josué de Castro décadas atrás, sin ánimos vengativos, ni como estrategia para desacreditar gobiernos y ganar elecciones, sino para enmendar, reconstruir, crear y devolver a los seres humanos la humanidad posible.*"[199]

Estos enfoques renovados de la historia coincidían también en el interés por dotar a esta de un nuevo lenguaje más poético y agradable, propuesta planteada por el periodista colombiano Arturo Guerrero y la historiadora dominicana Luisa Angélica Sherezada, quien planteaba como modelo a seguir las obras del uruguayo Eduardo Galeano y su pluma "amena, entretenida y vital". Esta historiadora además proponía la revaloración de la participación de la mujer en la historia americana desde tiempos prehispánicos hasta la contemporaneidad. Sin embargo, el principal aporte de su intervención, en el que concurrieron varios participantes, era el enfoque para una nueva enseñanza de la historia que la sacara del ostracismo en que se hallaba debido a las formas anquilosadas que se empleaban en su enseñanza. Su posición estaba muy cerca de los planteamientos colombianos de acercar la historia a la vida cotidiana, de hacerla más viva y activa para el alumno mediantes técnicas llamativas propias de la pedagogía activa.[200] En un sentido similar se expresó

[199] RIVERA ORTEGA, Pedro. "Una historia para recuperar el tiempo perdido". En: Mesa No. 4. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA TRES ENFOQUES SOBRE SOCIEDAD Y PAZ: MUJER, ESCRITORES Y PERIODISTAS. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa4.htm

[200] Sherezada anotaba: "La discusión sobre el método también nos conduce a la forma como se enseña la historia, la que representa, por consenso, la materia más aburrida en el curriculum de la escuela latinoamericana. ¿Por qué? En primer lugar porque, antes de empezar una clase, no se explora lo que entiende, imagina o ha oído decir el o la educando sobre lo que es la historia y cómo la asocia a su vida. En segundo término, porque la motivación es obsoleta. ¿Qué tiene que ver Simón Bolívar o Juan Pablo Duarte, con mi vida actual, con lo que soy, con mi futuro? En tercer lugar, (sic) porque los ejercicios de memoria aburren. Sólo el teatro o el sociodrama le devuelven al aprendizaje de la historia su carácter vital, su desafío a la investigación. Cuando tengo que representar a un personaje me lo aprendo, tengo que saber qué fue lo dijo, cómo y dónde

Guillermo Bustos, quien planteaba una reflexión sobre el lugar de la historia nacional en un mundo globalizado, lo que llevaba aparejada una revisión de su dimensión pedagógica:

> *"En ese sentido pienso que no importa tanto empezar a pensar en términos de contenidos sino en términos de procedimientos. Aquí es donde entra la reflexión propiamente pedagógica: Ir hacia una nueva epistemología de la enseñanza de la historia. La experiencia española de la Universidad Autónoma de Barcelona, con el profesor Carretero y todo el ejercicio pedagógico que se ha generado a su alrededor, nos lleva a valorar varios elementos como, por ejemplo, la posibilidad de que la historia desarrolle la capacidad de pensamiento relativo en los estudiantes. Esta opción encajaría con los mecanismos que podrían utilizarse para enfrentar los conflictos y disensos para que los alumnos puedan construir una memoria sobre el pasado*."[201]

Las reflexiones sobre cuáles podían ser las características de una enseñanza de la historia para la integración continental no fueron homogéneas, ya que dependían del lugar desde donde hablaban los representantes en la Conferencia. Por ejemplo, Augusto Ramírez Ocampo, representante de la UNESCO y Manuel José Bonnet enfatizaban en una integración comercial el primero y en una seguridad democrática como continuación de la seguridad nacional como base de una cultura de paz. Desde otra orilla, el Ministro de Educación de Venezuela, Antonio Luís Cárdenas, planteaba una serie de asuntos a tener en cuenta en el diseño de una nueva enseñanza de la historia. El primero de ellos, era la necesidad de articular las dimensiones de lo local

---

lo dijo, lo que reivindica el carácter de juego de la historia. También me enseña a expresarme, a hablar en público, a sintetizar, que lo convierte en un entrenamiento completo en forma de expresión y no solamente de contenido. La técnica de panel entre posiciones contrarias me obliga a investigar, sintetizar, aprender, argumentar, mejorar mi expresión. Es evidente que el profesor o la profesora deja de ser el o la protagonista y facilita el proceso de enseñanza corrigiendo, aportando datos, guiando a la investigación, la discusión o el debate. Cfr. SHEREZADA VICIOSO, Luisa Angélica. En: Mesa No. 4. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA TRES ENFOQUES SOBRE SOCIEDAD Y PAZ: MUJER, ESCRITORES Y PERIODISTAS. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa4.htm

[201] BUSTOS RODRÍGUEZ, Guillermo. Intervención en la Mesa No. 3.En: Mesa No. 3. LA INFLUENCIA DEL CONCEPTO DE SEGURIDAD DEMOCRÁTICA EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE PAZ Y DE INTEGRACIÓN PARA ESTE FIN DE MILENIO…Op. Cit. En la Mesa No. 4 intervino una vez más este historiador ecuatoriano defendiendo el acercamiento entre la historia que se investiga y la que se imparte en el aula de clase, aunque priorizando el enfoque pedagógico ligado a una pretensión interdisciplinaria. Cfr. BUSTOS RODRÍGUEZ, Guillermo. Intervención en la Mesa No. 4. En: Mesa No. 4. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA TRES ENFOQUES SOBRE SOCIEDAD Y PAZ: MUJER, ESCRITORES Y PERIODISTAS…Op. Cit.

y lo global, como realidades ineludibles que romperían el sesgo nacionalista vigente durante más de un siglo en todo el continente. El segundo aspecto, era el de erigir la solidaridad como base de todo el proyecto desplazando la competitividad como criterio básico de la contemporaneidad. Ello implicaba otorgar un lugar preponderante a la justicia social, la participación ciudadana y el reconocimiento de la diversidad.

Específicamente en el campo de la historia, Cárdenas proponía una nueva concepción de esta, en la que no se eliminaran los hechos bélicos sino que se explicaran en sus contextos, complementando a su vez los relatos históricos con acontecimientos científicos, artísticos, sociales y culturales en general. En suma, sugería una nueva historia para la tolerancia y la paz. Ello sería posible, si se diera generaba un diálogo entre los historiadores, especialmente aquellos que elaboraban textos escolares y los gobiernos, con el fin de acordar en el relato lo que une y dejar de lado los temas que podrían generar distanciamiento. Complementando este enfoque renovador, tendría que darse una revisión del enfoque de enseñanza enfatizando en el aprendizaje no memorístico, éticamente comprometido con los valores progresistas, para lo que sería necesario ocuparse de la formación de los maestros y la producción de material didáctico acorde.

Con una visión crítica, no sólo del momento histórico que se vivía sino del desarrollo del evento, la historiadora Marisa González realizó observaciones agudas para proponer un nuevo modelo de enseñanza de la historia en el marco del proyecto integracionista. La crítica fundamental de esta autora radicaba en señalar cómo la mayoría de los asistentes partía de una visión homogénea de la historia para enseñar, fundada en una visión teleológica de la misma en la que habría necesariamente un destino de progreso, ya no para cada nación aislada sino para la reunión de ellas. Esta visión aludía a una historia como maestra de la vida, en la que el conocimiento de lo acontecido podía evitar incurrir en los errores

del pasado. Esta crítica, llevó a González a plantear la eliminación en la linealidad temporal así como la necesidad de concebir la historia como pasados posibles, evitando así la tentación por buscar repeticiones en lo sido para el presente. Pedagógicamente, la autora abogaría por una construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimiento por parte de los estudiantes, mediante el diálogo, lo que se complementaría con la redefinición colectiva de las nociones de paz e integración. Desde luego, las ideas de diversidad y manejo no violento del conflicto cruzarían todo el proyecto político y educativo.[202]

En la relatoría general de la Conferencia se recogieron los principales aspectos hasta aquí planteados, que a decir verdad fue un agregado de las ideas expuestas en cada mesa de trabajo, de allí que nos detendremos en las recomendaciones para estudiar en cada país. La lista de propuestas era extensa, no obstante se refería a los ámbitos tradicionales en que se podían emprender acciones para transformar la enseñanza de la historia, algunas de ellas fueron: Crear de una Cátedra de Integración y Paz Latinoamericana, promover la investigación social sobre las fronteras, continuar el proyecto editorial de Historia General de América Latina iniciado por la UASB, elaborar marcos legislativos comunes para la circulación del libro en el continente, producir textos escolares centrados en la Historia de América Latina, diseñar planes y programas de pasantías, becas e intercambios estudiantes entre los países de la región, crear una red de archivos latinoamericanos, realizar actualizaciones periódicas dirigidas a los profesores sobre la historia continental, esbozar un estatuto del historiador latinoamericano, propiciar

[202] CÁRDENAS COLMÉNTER, Antonio Luís, et. al. Mesa No. 5. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA FUNDAMENTADA EN LOS PRINCIPIOS Y VALORES DE UNA CULTURA DE PAZ PARA EL NUEVO SIGLO: RETOS Y PERSPECTIVAS. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa5.htm. Expositores: Antonio Luis Cárdenas Colménter. Ministro de Educación, Venezuela. Marisa González de Oleaga. Doctora en Historia Contemporánea, Universidad Complutense de Madrid, España. Nicolás Cruz. Director del Instituto de Historia de la Universidad Católica, Santiago, Chile. Moderador: Enrique Ipiña Melgar. Ex ministro de Educación de Bolivia. En esta mesa también se escucharon voces sobre la urgencia que había para que la historia escolar estuviera orientada por los principios del psicología activa y del constructivismo. Cfr. Intervención Rosemarie Terón Navas.

intercambios entre autores de textos escolares y profesores y finalmente crear universidades fronterizas.[203]

[203] Para ver la relatoría general consultar: GARCÍA COVARRUBIAS, Jaime. RELATORÍA GENERAL. Disponible en internet vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/relator.htm. Esta extensa lista se acompañó de una serie de observaciones sobre un documento presentado por el CAB que proponía estudiar a fondo el estado de la enseñanza de la historia en el continente, al que se le realizaron observaciones por parte de algunos asistentes a la Conferencia. Ver: CÁRDENAS COLMÉNTER, Antonio Luís y GARCÍA COVARRUBIAS, Jaime. Plenaria General-Acuerdos y Consensos. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/plenaria.htm

CAPITULO II

ELEMENTOS SOBRE EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN LA DÉCADA DEL NOVENTA: AUTORES, HISTORIOGRAFÍA Y FUENTES.

A manera de Introducción. Luego de haber descrito las condiciones históricas en las que surgió el proyecto de memoria nacional de principios de la década del noventa, en este capítulo procuraremos acercarnos a la elaboración de las representaciones históricas presentes en los textos escolares. Sí bien, algunos estudios sobre las imágenes de la Nación en los manuales escolares se centran solamente en la descripción detallada de los contenidos, consideramos que es necesario aproximarse a la producción de este artefacto cultural. Esta posición nos lleva a considerar cómo un texto escolar cobra vida no sólo gracias a un proyecto político y educativo, sino que su elaboración involucra aspectos como la educación de los autores, las prácticas que se dan al interior de las editoriales, así como el trabajo de escritura de la representación histórica, entre otros.

Este capítulo procura esbozar un perfil de los autores de los textos escolares de Ciencias Sociales a comienzos de la década del noventa, con base en elementos como su proceso de formación, la vinculación a la editorial respectiva y las posiciones sobre el proyecto educativo vigente cuando realizaron los textos. En segundo lugar, se presentará una breve digresión sobre la historia de la disciplina histórica en el país, para señalar cómo la producción de manuales escolares se hallaba ligada de una u otra forma al estado de la Historia. Finalmente, cerramos el capítulo con la enunciación de las fuentes utilizadas en los relatos históricos, poniendo en evidencia la distancia que existía entre los trabajos historiográficos sobre el siglo XIX y aquellos que llegaban a los textos escolares.

2.1. La formación de los autores de textos escolares: Entre historiadores y licenciados.

2.1.1. Los historiadores. Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX, quienes contaron la historia del país más que tener como oficio el ser autores de textos escolares o incluso propiamente historiadores, fueron personajes vinculados a la vida pública que expresaban un compromiso político a través de la escritura de la Historia, ya fuese con su partido político o con un proyecto de invención de la Nación. Al respecto, Martha Herrera y otros investigadores de la UPN dicen que los intelectuales que se dedicaron a la escritura de los manuales de Historia, Geografía o Cívica entre 1900 y 1950, se caracterizaron por ser herederos culturales del siglo XIX, portadores de una formación en diferentes campos que les permitió participar en varios escenarios públicos, como el periodismo, la educación o la dirección de entidades del Estado. En el siglo XIX, quienes escribieron textos de historia, figuraron en los hechos narrados o tuvieron una relación filial con los personajes de marcado protagonismo político en los textos históricos de la época, como en el caso de doña Soledad Acosta de Samper.[204]

Los autores paradigmáticos de manuales escolares: Jesús María Henao y Gerardo Arrubla[205], llegarían a ser sustituidos hacia la década del setenta del siglo XX. A partir de esta década, la producción de textos estaba en manos de sellos editoriales privados, estos acudían a quienes para aquel entonces, habían asumido como propia la escritura de la Historia: personas inmersas en la universidad ya fuese como licenciados o como

[204] HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. La Identidad Nacional en los Textos Escolares de Ciencias Sociales: Colombia 1900-1950…Op. Cit. Pp. 80-82. Para el siglo XIX, ver: ROCHA DALLOS, Silvia Juliana. "La escritura de los manuales escolares de Historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX."…Op. Cit.

[205] BARÓN VERA, Alejandra Constanza. "La Patria y el Héroe en la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: Una obra laureada en la conmemoración del Centenario de la Independencia (1910)." Tesis para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS, 2006. Disponible en la red vía: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2006/120866.PDF Tipo: Adobe PDF. Tamaño: 1.59 Mb. PINILLA DÍAZ, Alexis. "El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX." En: Revista Colombiana de la Educación. Bogotá: UPN. Noviembre de 2003. No. 45. Pp. 90-117.

nacientes profesionales de la Historia. La tendencia que se inauguró en la segunda mitad del siglo pasado, llegó hasta finales del mismo, cuando las principales empresas editoriales encomendaron tanto a historiadores profesionales como profesores en ejercicio la labor de escribir los relatos históricos que se ofrecerían al mundo de la educación básica.

Al investigar el proceso formativo de los autores de los manuales escolares estudiados, podemos dividirlos en dos grupos conforme a su formación académica: Por un lado, existieron historiadores profesionales que se dedicaron a la escritura de textos escolares y por otro, licenciados que acudieron a su experiencia docente para elaborar “nuevos” textos que generaran mejores resultados educativos. El grupo de historiadores estaba conformado por personas con una importante experiencia investigativa ligada a la universidad, así como recién egresados, que ejercieron su profesión por primera vez en las editoriales.

Aunque en la década de los ochenta aparecieron textos escolares escritos por autores que no pertenecían propiamente al campo disciplinar de la Historia, como el de Salomón Kalmanovitz, con formación humanística general, especializado en Economía, o el de Carlos Alberto Mora y Margarita Peña licenciados en Filosofía y Letras; el acercamiento de las editoriales a los profesionales universitarios, específicamente en Historia fue la regla y no la excepción. En los primeros años de la década del noventa, se podían identificar dos centros universitarios que proveían autores de textos escolares: la Universidad Nacional con sede en Medellín y la Pontificia Universidad Javeriana. Precisamente, fue a estas dos universidades que pertenecieron la mayoría de autores de textos de Ciencias Sociales en la categoría de profesionales en Historia, ya fuesen como egresados o como profesores adscritos a los Departamentos de Historia.

El grupo de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Medellín estaba constituido por Ana Catalina Reyes Cárdenas, Oscar Almario García y Luís Javier Ortiz. Reyes Cárdenas egresó de la misma universidad en el año de 1985 con el trabajo titulado "El Gobierno de la Unión Nacional 1946-1950" dirigido por una de las máximas figuras de la llamada Nueva Historia, como es Álvaro Tirado Mejía. Cuando se publicó para el año 1992 el texto escolar "Hombres, Espacio y Tiempo 8, Reyes estaba culminando su Maestría en Historia en la misma universidad. Su trabajo de grado bajo una temática novedosa para ese entonces, se tituló: "Fueron Los Viejos Tiempos tan Maravillosos. Aspectos de la Vida Social en Medellín 1890-1930" y su director fue el compañero en la editorial Susaeta, Oscar Almario García.

El vínculo de Reyes Cárdenas con la Universidad Nacional con sede en Medellín no se remitía sólo a su formación académica. Junto a ello, la autora se ocupó de cátedras en la carrera de Historia desde 1985, bajo la categoría de profesora asociada, así como investigadora en diferentes proyectos de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.[206] En los primeros años de la década del noventa y como parte de un proyecto del Departamento de Historia, en el área de Investigación y Desarrollo, formó parte de la elaboración de textos de Ciencias Sociales para educación secundaria, además de iniciativas relacionadas con la Historia Empresarial y la Historia de Antioquia[207]. Igualmente, el desempeño en la universidad la llevó al área administrativa en el cargo de Vicedecana

[206] Dentro de las cátedras que ocupó desde 1985 se pueden mencionar: Prehistoria De América Latina
Historia De Las Doctrinas Políticas; Historia Universal; Historia De Colombia; Seminario De Investigación Histórica; Seminario Historia de la Familia; Seminario Tesis I; Seminario de las Mentalidades; Mentalidades y Sociedades; Religión Política y Violencia; Problemas de Formación de la Nación Colombiana; Historia de la Mujer; Historia de Colombia III; Historia de Colombia IV; Historia De Colombia. La información sobre esta autora la obtuvimos de su curriculum vitae: Curriculum Vitae Ana Catalina Reyes Cárdenas. Disponible en la red vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000220353

[207] Los proyectos de investigación fueron: Historia del Instituto para el Desarrollo de Antioquia (IDEA); Historia de Empresas Públicas de Medellín EPM, además del inicio de proyectos de mayor envergadura como los relacionados con el Estado y la Nación en Colombia y la Independencia en la Nueva Granada entre 1795-1815. Tomado de Ibíd.

Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas durante 1993.

El desenvolvimiento profesional de Reyes Cárdenas le permitió obtener reconocimientos al interior de la universidad, como la mención meritoria a su trabajo de pregrado en 1985 y la Mención Laureada para la tesis de Maestría en 1993, además del Premio Nacional de Historia, otorgado por Colcultura en 1995. Publicó artículos en revistas locales como la Revista de Sociología, la Revista de Extensión Cultural y la Revista Ciencias Humanas en 1987, 1985 y 1982 respectivamente[208]. En el mismo sentido, cabe recordar la participación de la autora en el proyecto editorial de Planeta "La Nueva Historia de Colombia" a pocos años de haberse graduado como historiadora, con el artículo sobre Mariano Ospina Pérez, producto de su trabajo de grado.

Perteneciente a una generación anterior, Oscar Almario cuándo participó en la elaboración del texto de Susaeta también había alcanzado un grado de formación importante en la disciplina histórica. Egresó de la Universidad del Valle, inicialmente como licenciado en Historia en 1985 y luego, en 1990 como Magister en Historia Andina. Aunque por cuestiones propias del proceso de consolidación de la disciplina en el país, el primer título de Almario es el de licenciado, su carrera profesional nos da cuenta de un claro camino investigativo, de allí que el autor haya realizado una especialización en Métodos de Investigación Social paralelamente al posgrado en Historia. Centró sus intereses en temáticas como la Guerra de los Mil días y la conjunción de elementos sociales, políticos y culturales, en la formación del Valle del Cauca en la primera mitad del siglo XX, bajo la égida de la reconocida antropóloga María Teresa Findji.

[208] Es significativo que el artículo de 1987 fuese una síntesis de las relaciones entre la política y la Iglesia durante el siglo XIX. El artículo se tituló: "La Política y la Iglesia en Colombia: 1850 – 1950" publicado en la Revista Sociología. Medellín: Vol. 10 No. 1. Pp. 43-52. 1987. Los otros artículos correspondían al siglo XX. Cfr. "La Crisis del Estado en Colombia en 1949". Revista Ciencias Humanas. Medellín: Vol. 8. No.1. Pp. 113-150. 1985. Y "La huelga del ferrocarril de Antioquia. 1934. Revista de Extensión Cultural. Medellín: Vol. 12. No.1. Pp.23-32. 1982. Ibíd.

Al igual que Reyes, el autor en cuestión ejerció como profesor universitario en los primeros años luego de haberse graduado. La labor docente la comenzó en la misma Universidad del Valle en 1987 con asignaturas como Historiografía y Teoría de la Historia, ingresando en 1989 a la Universidad Nacional sede Medellín para hacerse cargo de asignaturas tales como Historia del Siglo XX; Seminarios de Investigación; Historia de América Latina siglo XX e Historiografía. Aunque luego de realizar sus trabajos de grado el autor no se vinculó a otro proyecto investigativo a nivel universitario, entre 1994 y 1995 sus intereses académicos se consolidaron en el siglo XIX, especialmente en los procesos de poblamiento, los conflictos sociales y las relaciones de poder en el occidente del país, inquietudes que contaron con el apoyo de Colciencias.

Para los primeros años de la década del noventa Almario no había desarrollado una copiosa obra que estuviese publicada, lo que desde luego no pone en duda su perfil como historiador, más aún cuando su producción intelectual se desplegaría años después. No obstante esta situación, participó en el VIII Congreso Nacional de Historia celebrado en Bucaramanga en 1993, con la ponencia titulada: “Espacio, poblamiento y cultura en el valle geográfico del río Cauca, 1850-1900”, que sería publicada en las memorias del evento. Por otro lado, entre 1991 y 1992 se desempeñó como director del pregrado y de la maestría de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional sede Medellín.[209]

El grupo de profesionales en Historia de la Universidad Nacional sede Medellín lo cerraba Luís Javier Ortiz Mesa, quien obtuvo su título de pregrado como Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana, para luego adelantar estudios de Maestría en Historia de la Universidad Nacional sede Medellín. Finalmente, la relación entre Susaeta y esta universidad se complementaba con la inclusión de

[209]Curriculum vitae Oscar Almario García. Colciencias. Disponible en la red vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000158437.

un pequeño grupo de estudiantes de la carrera de Historia, quienes figuraban en el texto escolar como colaboradores, sus nombres son: Eduardo Domínguez; Adriana González; Lina Marcela González; Juan Carlos Múnera; Wilson Osorio; Manuel Bernardo Rojas y Carlos Saldarriaga.[210]

Por otra parte, el segundo epicentro de historiadores vinculados a la escritura de textos escolares de Ciencias Sociales fue la Universidad Javeriana, de la cual egresaron varios profesionales que laboraron en importantes sellos editoriales como Voluntad, Norma, Santillana y Oxford Press University. En este trabajo, centraremos nuestra mirada en los casos de Germán Mejía Pavony y Lucía Duque Muñoz, quienes trabajaron en Norma y Santillana respectivamente. Con estos casos se confirma que las editoriales contrataron a historiadores con diferentes grados de formación, ya que al momento de realizarse los textos estudiados, Mejía estaba culminando sus estudios de doctorado, mientras que Duque estaba recién egresada.

Germán Mejía Pavony adelantó estudios de pregrado en la Universidad Javeriana entre 1975 y 1980, obteniendo el título de Licenciado en Filosofía y Letras con un trabajo sobre las Sociedades Democráticas de Artesanos entre 1848 y 1854, cuyo director fue el sacerdote jesuita Jairo Bernal. Las personas que se dedicaron a la Historia hacia finales de la década del setenta y durante el ochenta, experimentaron directamente el proceso de institucionalización, de allí que su formación haya sido complementada con otros campos del conocimiento social como la Filosofía, la Sociología o la Literatura, generando un acercamiento particular a la producción historiográfica universitaria que se venía dando desde la década de los sesenta. En palabras de Mejía Pavony, esta institucionalización se dio así:

[210] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado: Colombia, América y el Mundo en el siglo XIX. Medellín: Susaeta, 1992. P. 2. Ubicación: Archivo Particular GETSEH.

> *"A ver, yo soy historiador de esta universidad, yo entré al pregrado en 1975. Y me gradué en el ochenta. En ese momento sólo había dos pregrados en Historia en Bogotá, el de la Nacional y éste. No, el de la Nacional estaba en esos momentos cerrado, o sea, ellos van a abrir un poco después, pero sí no estoy mal por las fechas. Era un pregrado que estaba haciendo un tránsito complicado, estaba en una facultad de Filosofía y Letras, aquí en la Javeriana, donde inicialmente se hacía Filosofía, Literatura o Historia, dos años y después se hacía el énfasis. Después eso se bajó a un semestre común, que a mí me tocó. Y el resto sí era ya disciplinar. Pero era un momento en que como que estaban cogiendo forma las líneas disciplinares, y se estaban separando de esa rama común, que era ese campo de las humanidades. Básicamente, no éramos muchos estudiantes, esta carrera creo que en total tendría treinta estudiantes, en todos los semestres. Esta es muy antigua, la primera generación es del año 68-69 y lo que es la vida, con quien yo estaba hablando aquí, es el hijo de quien abrió esto, en los años sesenta, son de esas casualidades de la vida, pero, que fue quien abrió aquí la Facultad, o la impulsó mucho, fue Manuel Lucena Salmoral. Él llega de España, está en la Nacional, en fin, después llega aquí a la Javeriana, y es el primer decano, sí no estoy mal, de la Facultad, decano académico de la Facultad de Filosofía y Letras. Y es con él que se abre Historia. Creo que él es antropólogo, pero se abre Historia, Filosofía pues tenía que haber y Literatura es el otro que se va abriendo. Y se abre, una a una, se van organizando, una Facultad, con departamentos, había Sociología, en ese momento en la Javeriana, ahora, pero fue en esos años de inicio, de fuertes centrales del movimiento estudiantil colombiano, y la Javeriana y su departamento de Sociología, ahí también tuvo sus gritos y cosas, y entonces, la cerraron rapidito, después…se creó un departamento de Antropología, una carrera de Sociología, que después quedó reducida a un departamento de servicios, entre Antropología, Sociología y Lingüística. Bueno y se va organizando, pero, ahí, es en ese ambiente de que se está separando de la Filosofía, pero todavía tiene un poco de mezcla con el, en que estaba esto, en el momento en que yo comencé…"*[211]

En este proceso de conformación de la Historia como campo disciplinar autónomo, y gracias a la migración de profesores chilenos y cubanos, el autor se contactó con las producciones historiográficas en boga. Dentro de ellas se destacaban la Escuela de los Annales, a través de los trabajos de historiadores mexicanos y argentinos como Carlos Sempat Assaodurian, Tulio Halperin-Donghi y Luís Pacheco. En el ambiente académico también circulaban las versiones básicas del marxismo de raíz estructuralista, específicamente el clásico trabajo de Martha Harnecker

[211] Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008. Lugar: Universidad Javeriana. Bogotá. Ubicación: Archivo particular del autor.

sobre el materialismo histórico, así como los planteamientos de Orlando Fals Borda y Paulo Freire.[212]

Antes de trasladarse para la ciudad de Miami a realizar su doctorado, Mejía alcanzó a hacer estudios de Extensión en Historia en la misma universidad en 1981, actividad que repetiría durante los años de 1994 y 1995. En 1984 inició su doctorado en la Universidad de Miami -gracias a una beca-, obteniendo el grado hacia 1996 con un trabajo que se convertiría en su libro más conocido, una de las primeras obras que sobre Historia Urbana se hicieron en el país, titulado "Los Años del Cambio: Una historia urbana de Bogotá 1820-1910". Aunque se recibió de Doctor para 1996, los cursos fueron aprobados en la década del ochenta, mientras que la elaboración de la tesis se dio en los primeros años de los noventa. En el año 1992 se publicó el texto escolar de Norma, para esa misma fecha Germán Mejía ya había alcanzado una formación doctoral constituyendo un caso especial en comparación con los demás autores de textos analizados.

En el caso de Mejía, la universidad de la que egresó requirió de sus servicios como docente al poco tiempo de haber alcanzado el título, ejerciendo desde 1981 y alternando con responsabilidades en el área administrativa.[213] El autor mismo refiere que durante su gestión como director del Departamento la carrera vivió cambios importantes en su enfoque, sentando las bases para la formación de nuevas generaciones de historiadores en la década del noventa:

> *"…Y es un momento de transición en la Universidad importante, es cuando comienza en esta universidad, la presión seria por investigar y la departamentalización, o sea, el departamento, un grupo de especialistas que cultivan una disciplina, que es el modelo gringo, pero entra fuerte, y la investigación como parte de la docencia y me toca a mi como director. Entonces, estoy en pleno proceso de formación y*

[212] Ibíd.

[213] El autor empezó como profesor de cátedra en 1979, categoría que mantuvo hasta 1981, desde este año hasta 1983 asumió como profesor de planta. Al regresar de los cursos de doctorado, en 1987 y hasta 1992 asumió como Director del Departamento de Historia, para luego llegar a la Vicerectoría Académica como asistente entre 1993 y 1996. Información obtenida del Curriculum Vitae publicado por Colciencias.

empezamos a darle forma al departamento. Lo otro es una época en que logramos sacar el departamento de cierto aislamiento en que estaba y, ya empieza a trabajar en conjunto con los Andes que ya había abierto Departamento de Historia, todavía no tenía carrera pero ya tenía departamento, por supuesto con la Nacional, empezar a trabajar con profesores extranjeros en fin, ahí se fue abriendo eso, pero sobre todo la presión por escribir, no sólo tiene que ser buen profesor, usted tiene que ser una persona capaz de desarrollar conocimiento nuevo, y empiezan fórmulas con la universidad de cómo lograr eso, de cómo irlo construyendo, el departamento llega a tener hasta 18 profesores de planta durante esos años, en muchas áreas, ese fue como el proyecto, lograr hacer que el departamento se convirtiera en uno de investigación, y por lo tanto afectó al currículo. El currículo empieza a variar, y se fortalece en seminarios teóricos y en talleres de investigación, que es más o menos lo que tiene hoy en día, después de muchos cambios y de muchas cosas, pero…entonces, seguimos manteniendo esas materias de Historia, de, por conocimiento…"[214]

La reformulación del proyecto javeriano de formación de historiadores en los inicios de los noventa, repercutiría en las generaciones venideras. Mientras ello se daba, Mejía se entregaba a las gestiones propias de la administración, dejando por un momento sus cátedras de Historia de Colombia del siglo XIX y XX, o las de Historia Antigua y Moderna con las que comenzó a finales de los setenta o la de Teorías Históricas que dictó en diferentes ocasiones. Para estos años y como resultado de su formación doctoral, Mejía comenzó a perfilar su interés en la Historia Urbana. Cabe recordar, que su experiencia como docente no se limitó a los muros de la Universidad Javeriana, sino que por el contrario llegó a cátedras en centros de educación superior como la Universidad del Externado, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional.

La producción como historiador antes y durante los años en que participó como co-autor del texto escolar *Civilización 8* en 1992 fue extensa.[215]

[214] Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

[215] Los artículos de los que tenemos conocimiento son los siguientes: "Experiencia y percepción del tiempo en el Bogotá decimonónico" En: I Congreso de Investigación-Universidad Javeriana. 1991, Bogotá. La Investigación en la Universidad Javeriana. Bogotá: Universidad Javeriana, 1991. Vol. 1. Pp.179-180; "La Historia y el Tiempo." En: Universitas Humanística. Bogotá: Vol.19. No.32. Pp.54-62. 1990; "Bogotá: Condiciones de vida y dominación a finales del siglo XIX. En: Boletín de Historia. Bogotá: Vol. 5. No. 9-10. Pp.26-40. 1988.; "El Dios de los Santafereños." En: Trocadero. Bogotá: Vol. 4. No.5. Pp.5-12. 1988; "Muerte y vida cotidiana: La historia ante una proscripción." En: Trocadero. Bogotá: Vol. 3. No..4 Pp. 3-7. 1987; "El sujeto

Además de preocupaciones relacionadas con problemas de tipo teórico de la disciplina y de artículos para proyectos como la conmemoración de los 450 años de Bogotá, Mejía publicó varios artículos sobre el siglo XIX, producto de sus intereses desde el pregrado y de su ejercicio como docente en esta asignatura. Dentro de ellos podemos mencionar los siguientes: "Las Sociedades Democráticas 1848-1854: Problemas Historiográficos"; "Bogotá: condiciones de vida y dominación a finales del siglo XIX" y "Experiencia y percepción del tiempo en el Bogotá Decimonónico". Como era usual en la producción de estos historiadores, los primeros trabajos tenían como espacio de difusión revistas y eventos organizados por la misma universidad a la cual estaban adscritos.

La experiencia académica se vería complementada con la presencia en diferentes congresos de la disciplina desde los primeros años de la década del ochenta, así como en otros eventos de tipo especializado, como la Historia de las Mentalidades, la Antropología o de comunidades de académicos como la de Los Colombianistas. De la misma manera se elaboraron capítulos en obras colectivas tanto a nivel nacional como en los Estados Unidos, producción como los capítulos de los textos escolares de dos volúmenes de la Serie Norma denominada *Civilización*. Igualmente, el autor para los años ochenta contaba con varias

---

social y la historia oral: Una propuesta metodológica." En: Universitas Humanística. Bogotá: Vol.14. No.26. Pp.141-148. 1986; "Rebeliones indígenas en México y el Alto Perú durante el período colonial: Tendencias investigativas". En: Boletín de Historia. Bogotá: Vol. 3, No.5-6 Pp.20-33. 1986. "Análisis de la instancia ideológica en la obra de Venancio Ortiz". En: Revista Javeriana. Bogotá: Vol.11 No.17. Pp.145- 176. 1982.; "Las sociedades democráticas, 1848-1854: Problemas historiográficos. Universitas Humanística. En: Universidad Javeriana: Vol..11. No.17. Pp.145-176. 1982; "Los comuneros en la Provincia de Maracaibo. En: Universitas Humanística. Universidad javeriana: Vol.11. No.17. Pp. 213-230. 1982.; "Compilación documental para la historia de la Universidad Javeriana: 1930-1980." En: Universitas Humanística. Universidad Javeriana: Vol.13. Pp.9- 122. 1980; "Reseña a James R. Scobie. Secondaries Cities of Argentina. The social history of Corrientes, Salta and Mendoza: 1850-1910." Hispanic American Historical Review. 1990; "Entre celebración y celebración. Reseña a Pedro Santana, ed. Bogotá 450 años. Retos y realidades. Boletín Cultural y Bibliográfico. Banco de la República: Vol. 26. No .20. Pp.75-77. 1989 y junto con Juan Carlos Eastman, "Fundamentación teórica y propuesta de actividades para el desarrollo de la historia en nuestra sociedad colombiana. En: Boletín de Historia. Universidad Javeriana: Vol. 2. No. 4. Pp.13-20. 1985. Curriculum Vitae Germán Rodrigo Mejía Pavony. Colciencias. Disponible en la red vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000232335.

orientaciones de trabajos de grado, tanto a nivel del pregrado como de maestría.[216]

Por otro lado, graduada en 1995, Lucía Duque Muñoz experimentó los cambios curriculares que se gestaron durante la gestión de Mejía Pavony al frente del Departamento de Historia. La autora, anota que vivió la recomposición curricular que equilibraba los contenidos para ser aprendidos de la historiografía con ejercicios investigativos propios, mediante el fortalecimiento de los componentes teóricos y metodológicos. En comparación con la carrera de Historia de la Universidad Nacional sede Bogotá que reabrieron hacia 1992, la formación javeriana buscaba dar un lugar importante a las historias de Asia y África, sin perder la importancia de los diferentes periodos de la historia del país.

Un recuerdo significativo del proceso formativo de Duque en relación al primer semestre de la carrera, era que los estudiantes los recibían con un "Pre-seminario", en donde se les presentaba un panorama general de la

[216] La producción sobre el siglo XIX Se dio en textos como: Mejía Pavony, Germán Rodrigo Historia In: Áreas. Consultor Didáctico.1 Bogotá: Editores Unidos, 1990; Mejía Pavony, Germán Rodrigo. Colombian Photographs of Nineteenth And Early Twentieth Century In: Windows On Latin America. Understanding Society Through Photographs.1 Miami, Florida: Special Issue (June-September 1987) Of The South Eastern Latin Americanist, 1987; Mejía Pavony, Germán Rodrigo, Perdomo Pardo, Maria Isabel. Causas y Memorias de los Conjurados del 25 De Septiembre De 1828. Bogotá: Fundación Francisco De Paula Santander, 1990, V.3. Mejía Pavony, Germán Rodrigo, López Domínguez, Luis Horacio. Proceso seguido al General Santander por consecuencia del acontecimiento de la noche del 25 e septiembre de 1828 en Bogotá. Bogotá: Fundación Francisco De Paula Santander, 1988, V.1. En cuanto a las Tesis podemos mencionar las siguientes: Gilma Alcira Chaves Ramírez. El Populismo en Argentina. 1990. Maestría En Historia-Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Constanza Vergara Williams. La Mujer en los Años Veinte. 1990. Maestría En Historia-Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá; Alicia Ayala De Ariza. Perú 1968-1975: Una Revolución desde arriba con rostro de Populismo Militar. 1990. Maestría En Historia-Pontificia Universidad Javeriana–Bogotá; Alina López Del Rey. El Líder y su Causa. Quintín Lame. 1989. Maestría En Historia-Pontificia Universidad Javeriana–Bogotá; Jorge Enrique Vanegas Blanquicet. Índice del Anexo Historia-Archivo General de la Nación. 1989. Maestría En Historia-Universidad Externado De Colombia. Los eventos en los que el autor participó fueron:
Seminario Taller Historia Urbana y Patrimonio Arquitectónico, 1991; Seminario Tendencias Actuales en Investigación Histórico Social y de las Mentalidades en Colombia, 1991; Simposio de Historia Urbana, 1991; I Congreso de Investigadores Javerianos, 1990; III Seminario de Profesores-Departamento de Historia, 1990; VII Congreso Nacional de Historia, 1990 Asociación de Estudios Americanistas. Congreso Anual, 1989; II Seminario de Profesores-Departamento de Historia, 1989; Congreso del Latin American Studies Asociation, 1988; I Seminario de Profesores-Departamento de Historia, 1988; IV Congreso Nacional de Antropología, 1987; III Congreso de Colombianistas, 1986; IV Congreso Nacional de Historia, 1983; III Congreso Nacional de Historia, 1981. Ibíd.

historiografía colombiana. En tal asignatura, trataron la polémica de los años ochenta en torno a algunos textos escolares, disputa que enfrentó a diferentes exponentes de la llamada Nueva Historia y a la Academia Colombiana de Historia. El conocimiento de esta situación la marcaría, toda vez que con ello se manifestaba una clara intención por tomar distancia entre la formación universitaria para los nuevos historiadores y aquella visión académica que no contaba ya con mayor peso para hacerse a la representación histórica del país.[217]

La autora se vio influenciada por los docentes de aquel entonces de la Universidad Javeriana. Como es apenas obvio, existió una mayor cercanía a algunos profesores: Juan Carlos Eastman y el mismo Germán Mejía Pavony, incidieron en una concepción más amplia, -geográficamente hablando- de la Historia. Al contrario, Augusto Montenegro González, Rafael Díaz o Hugo Fazio, no repercutieron de forma directa en los intereses de Duque, debido a sus énfasis investigativos o formas de enseñanza.[218] Para las asignaturas de la Historia de Colombia, Duque no recuerda los nombres de los profesores, lo que no se puede tomar como un descuido absoluto de la historia nacional en el proceso formativo.

[217] En palabras de Lucía Duque, esta situación marcaría su carrera toda vez que tal Pre-seminario fue dictado por un Juan Carlos Eastman, quien influiría durante toda la carrera. "Ahora, sí me acuerdo, por eso es que Eastman es tan importante, porque es que él nos daba una materia que se llamaba Pre-seminario de Historia, o sea, el primer seminario, lo primero que tú vez apenas empieza la carrera. Y, entonces, ahí él, la primera clase, nos habló del debate que hubo a mediados de los sesentas, el de Rodolfo de Roux, Alfredo Molano y no se quién…y la Academia de Historia. Eso fue como lo primero que vimos, entonces eso lo marca a uno de entrada, y digamos una mirada crítica a la historiografía de la academia….eso siempre se manejó muy fuerte en la universidad…". Entrevista realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008. Lugar: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Ubicación: Archivo particular del autor. La referencia de Eastman es significativa porque había este autor había participado en la producción de textos escolares junto con Mejía Pavony en 1992.

[218]"[…] Juan Carlos Eastman, para mí es como mi maestro, como historiador, porque tenía una visión súper amplia y universal de los procesos históricos, te podría estar hablando de no se, un pueblito así de chiquitico de lo que estaba pasando en África, en el siglo XVI, te hablaba era de todo, todo lo que estaba pasando en el resto del planeta, y…bueno, una capacidad impresionante….entonces Juan Carlos Eastman…Germán Mejía también, Jaime Borja, uhmmm...Montenegro, también era muy chévere, y claro que él era un poquito más tradicional, pero muy buen profesor…" Ibíd.

Con estos docentes circularon diferentes corrientes historiográficas de origen europeo y norteamericano, deudoras de la historia social y económica de la primera generación de la Escuela de los Annales, dándose un distanciamiento con aquella Historia Política de presidentes y obras de gobierno. En el mismo sentido, se incluía en la formación historiográfica los postulados de las nuevas –en aquel momento- temáticas de investigación como eran la Historia de las Mentalidades, la Nueva Historia Cultural y en menor medida los trabajos de los historiadores marxistas británicos, como Eric Hobsbawm y Edward Thompson, entre otros. En cuanto a la historia nacional, experimentó más que una formación en documentación "primaria", un acercamiento a la historiografía social y económica que daba cuenta los procesos vividos en el país desde tiempos prehispánicos hasta la contemporaneidad:

> *"[…] digamos que fue, la formación fue muy buena en ese sentido, de estudiar y profundizar en los textos, en la historiografía y hacer muchos trabajos sobre la historiografía, más que en estar leyendo los procesos como tal, entonces se discutía qué dijo Luís Ospina Vásquez, en Industria y Protección, José Antonio Ocampo en no se qué, leer muy bien esos textos y entenderlos bien, para uno tener una visión clara de lo que fuera la historiografía colombiana…"*[219]

Dentro de los grandes nombres de la historiografía socioeconómica a los que la autora tuvo oportunidad de leer, estaba Germán Colmenares, identificado como el gran referente para los historiadores en formación de aquellos años. Aunque los trabajos de Jaime Jaramillo Uribe fueron revisados, no constituyeron una novedad al ingresar a la universidad, ya que en el seno de su hogar tuvo contacto años atrás con esa bibliografía. La formación en Historia de Colombia sí bien fue importante para la autora no fue un área en la que influyesen sus profesores de manera definitiva, toda vez que valoraba más ese enfoque "universalista" que caracterizaría al pregrado en Historia de la Universidad Javeriana, a diferencia de los otros pregrados:

> *" […]yo pienso, sinceramente, pienso que mis profesores mejores no estaban en Historia de Colombia, mis mejores profesores estaban en*

[219] Ibíd.

> *Historia Afroasiática, que era Juan Carlos Eastman, o Historia de Antiguo Oriente y Edad Media, Jaime Borja, Montenegro, [en] talleres, seminarios, talleres sobre fuentes, Germán Mejía, y todos ellos, pero los profesores de Historia de Colombia es que ni me acuerdo quiénes son […] como que no había suficientemente buenos, y entonces era uno, como el que por su cuenta descubría los procesos, pero a través de la lectura de la bibliografía, no los profesores así como tan presentes, más fuertes eran los profesores de otras áreas, pero eso era bueno, porque entonces era una carrera muy universalista, es que la carrera de la Nacional está más como "Colombia, Colombia, Colombia…" y a mí me gusta en parte eso de la carrera de la Javeriana que era más abierta, y a larga terminé trabajando sobre Colombia probablemente por eso, porque había como que…yo sentía un vacío…en ese sentido, de hecho no me acuerdo muy bien de mis profesores de Historia de Colombia, o sea no, no sé bien quiénes eran, menos Juan Carlos Eastman que nos dio el Preseminario, el que era siglo XX…"*[220]

2.1.2. Los licenciados. La profesionalización de la escritura de los textos escolares en la década de los noventa del siglo pasado, fue una preocupación de las casas editoriales privadas. Además de incorporar en los equipos editoriales a historiadores con cierta trayectoria académica, existió una importante cuota de docentes licenciados que se ocuparon de narrar la historia del país para los niños, niñas y jóvenes. Como vimos, los historiadores-autores de manuales se dividían en dos grupos: aquellos con una considerable experiencia investigativa y quienes la elaboración de textos constituía uno de sus primeros trabajos. Por su parte, en los licenciados se podía advertir una tendencia: eran docentes con amplia experiencia en el magisterio que trasladaban el saber pedagógico a los textos escolares, con el fin de presentar un mejor producto al mundo de la educación básica.

Nos referiremos a tres casos específicos que representan cómo docentes en ejercicio fueron cooptados por las editoriales para llevar a cabo tal propósito. El texto *Sociedad Activa 8* fue escrito por Ana Victoria Navarro Bellido y Campo Elías Burgos, pareja de esposos que constituyeron un caso especial, para comprender que el proyecto educativo estatal sí tuvo canales de comunicación directa con la producción de textos escolares. Navarro Bellido fue una profesora con una importante formación en el

[220] Ibíd.

campo pedagógico, desde cuando egresó de la Normal Piloto en su natal Cartagena, hasta cuando se trasladó a la capital del país, para adelantar sus estudios como licenciada en Ciencias de la Educación, con énfasis en Ciencias Sociales y Económicas en la UPN[221].

Su larga carrera como docente la inició en Bogotá en el Colegio Teresiano, desempeñándose luego en el INEM Francisco de Paula Santander, también fue profesora en diferentes universidades como La Gran Colombia, la Pedagógica Nacional, Javeriana y San Buenaventura. Sin embargo, la característica más llamativa de la experiencia de Navarro, es su profunda vinculación con el Ministerio de Educación Nacional, específicamente con la división encargada de los cambios curriculares y la supervisión de los materiales didácticos. Ocupó cargos en la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos y finalmente en la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal durante once años.

El hecho de haber pertenecido a la planta de especialistas del Ministerio de Educación que diseñaron la reforma curricular en los años ochenta, constituye una expresión de la articulación del proyecto educativo estatal y la producción de textos por parte de las editoriales privadas. Ahora bien, Navarro Bellido no sólo fue funcionaria del Ministerio[222] y docente del sector público, además desde la década del setenta se dedicó a la elaboración de series completas de textos escolares para diferentes editoriales. Entre 1975 y 1976 hizo parte de la Serie Educación Creativa de Voluntad, entre 1990 y 1991 trabajó en la Serie Cuadernos Activos y de 1991 a 1993 publicó la Serie Sociedad Activa. Todos los textos incluidos en estas series estaban dirigidos a la Educación Básica Secundaria.

[221]NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Hoja de Vida. Disponible en la red vía: http://www.ub.es/geocrit/navarro.htm. La autora también desarrolló un posgrado en Política Social en la Universidad Externado de Colombia.
[222] Ocupó el cargo de Coordinadora Nacional de Programación del Área de Ciencias Sociales. Ibíd.

Como resultado de sus funciones al interior del MEN y su oficio como docente, la autora participó en diferentes seminarios y talleres, que fueron tanto de formación y capacitación docente, como jornadas de trabajo en la elaboración de la reforma curricular. Se destacaban la asistencia a eventos en los que aparentemente se discutieron aspectos de la reforma del currículo en el área de Ciencias Sociales, así como los fundamentos de la flexibilización curricular, la integración del conocimiento, el aprendizaje básico y los procesos cognitivos.[223] Finalmente, la autora tenía una clara inclinación por el conocimiento geográfico, de allí su pertenencia a la Asociación Nacional de Geógrafos.[224]

Campo Elías Burgos contó con una formación importante en el campo de la pedagogía. Para el año de 1996 obtuvo su titulo de Licenciado en

[223] Algunos de los eventos a los que asistió sobre la reforma curricular fueron: Seminario sobre Plan de Capacitación Docente. Dirección General de Capacitación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Seminario sobre Integración de las Ciencias Sociales y Naturales. Educación Básica Primaria. Centro Pedagógico Alemán. Bogotá; Seminario-Taller Internacional sobre "Desarrollo moral en el niño", Acopsite. Bogotá; X Congreso Nacional de Geografía. Armenia-Quindío; Congreso de Historia de Colombia. Academia de Historia. Seccional Bogotá; Curso de Geografía General, aplicada a Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá; Segundo Encuentro Nacional de Ciencias Sociales. Ocaso- Cundinamarca; Tercer Encuentro Nacional de Ciencias Sociales. Bogotá, 1990; Seminario sobre Flexibilización del Proceso Curricular; Seminario sobre Administración y Flexibilización del Proceso Curricular, Bogotá; Tercer Encuentro Nacional de Ciencias Sociales. Bogotá, 1990; Curso sobre Población y Desarrollo. Inesco. Caracas; Seminario sobre Flexibilización del Proceso Curricular. Bogotá; Seminario sobre Administración y Flexibilización del Proceso Curricular, Bogotá; Seminario-Taller sobre Currículo y Derechos Humanos, Bogotá; Seminario sobre Formación Docente y Flexibilización del Proceso Curricular, Bogotá; Seminario sobre Renovación Curricular en Secundaria, Cartagena, 1992; Seminario sobre el Desarrollo de la Inteligencia. Ministerio de Educación, Colombia. Seminario sobre Educación en Población. Unesco. Chile, Ministerio de Educación de Colombia; Seminario sobre Educación a Distancia. UNED y Ministerio Educación de Colombia; Seminario sobre Integración Curricular, Dirección General de Capacitación. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá; Seminario sobre Planes de Educación en Colombia. Sociedad de Amigos del País, Bogotá; Seminario sobre Renovación Curricular en Secundaria, Villa de Leyva, Boyacá. OEI, Bogotá; Seminario el Constructivismo en un Diseño Curricular Básico. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1993; Seminario sobre Aprendizajes Básicos y Procesos Cognitivos. Universidad Pedagógica Nacional, 1993; Seminario sobre la Enseñanza de la Historia en los países andinos, La Paz, Bolivia: Curso formación del profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia MEC, Madrid, España. 1994; Seminario-Taller Reglamentación de la Ley 115 de 1994 y los Proyectos Educativos Institucionales. Bogotá, 1994; Congreso Directores de Núcleo sobre Plan Nacional de Descentralización. Ibíd.

[224] Además de ponencias, la autora participó en espacios de formación, entre los que estaban: "La Geografía en el contexto de la Renovación Curricular." Ponencia al X Congreso Nacional de Geografía. Armenia-Quindío. También concurrió a eventos como el Segundo Encuentro Latinoamericano de Geógrafos celebrado en Pasto y al Primer Encuentro Nacional de Ciencias Sociales. Bogotá, 1982 y el Tercer Coloquio de Geografía Regional. Universidad del Cauca. Ibíd.

Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en la Universidad La Gran Colombia. De manera similar al caso de Mejía Pavony en el campo de los historiadores de formación, Burgos adelantó estudios de posgrado, en Lingüística y Dialectología Hispanoamericana en 1967 y de Doctorado en Filosofía para 1983 en la Universidad Javeriana. Su experiencia como docente la inició antes de egresar como Licenciado, ejerciendo la cátedra de Sociales en el colegio Antonio Nariño entre los años 1965 y 1966. Un año más tarde y hasta 1970, en el colegio Virrey Solis cambió de área de conocimiento, llegando a ocuparse de las asignaturas de Filosofía, Español y Literatura. Su carrera en la educación básica terminó hacia 1974 en el INEM Francisco de Paula Santander, como encargado de las áreas de Historia y Filosofía, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales.

A diferencia de Navarro y otros licenciados la mayor experiencia docente de Burgos la adquirió en el nivel universitario. El autor ejerció la docencia en la Universidad La Gran Colombia desde 1967 hasta mediados de la década de los noventa, con algunas interrupciones. Así mismo, ocupó cátedras en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad San Buenaventura, la Universidad Santo Tomás y la Institución Universitaria Sergio Arboleda. Las áreas de interés en las que ejerció las cátedras universitarias, estaban relacionadas con la Filosofía y sus diferentes especialidades como la Historia de la Filosofía, Epistemología, Lógica, Filosofía de la Ciencia, Filosofía Contemporánea, entre otras[225].

[225] Los principales cargos desempeñados por Burgos fueron: Universidad La Gran Colombia, Bogotá. Facultad de Ciencias de la Educación-Departamento de Filosofía, Lógica, Epistemología, Seminarios, 1967-1968, 1976-1978. Director del Departamento de Filosofía e Historia, 1980-1985 (jornada nocturna). Catedrático Historia de la Filosofía, Lógica, Epistemología, Didáctica de la Filosofía -seminarios, 1986- 1996. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Facultad de Estudios Básicos. Cátedra Historia de la Filosofía, 1968. Universidad San Buenaventura, Bogotá. Facultad de Filosofía. Catedrático Filosofía de la Ciencia, Filosofía Moderna, Antropología Filosófica, seminarios, 1969 -1970. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Facultad Filosofía y Humanismo. Catedrático Teoría del Conocimiento, Metodología de la Investigación, 1971-1972. Institución Universitaria Sergio Arboleda, Bogotá. Facultad de Filosofía y Humanismo. Catedrático Planeamiento Curricular, Filosofía Contemporánea, seminarios, 1992-1995. Curriculum Vitae Campo Elías Burgos. Colciencias. Disponible en la red

Desde la segunda mitad de la década del setenta, Burgos se convirtió en funcionario del Ministerio de Educación Nacional, llegando a ser uno de los principales gestores de la reforma curricular de los ochentas. Dentro de los cargos ocupados por más de veinte años, resaltan los de la Subgerencia Pedagógica de la División de Supervisión y Evaluación del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, Supervisor de Sociales y Filosofía en los INEM e ITA de 1974 a 1975. Entre 1976 y 1981, ocupó la División Especial de Enseñanza Media Diversificada, del Programa de Ciencias Sociales y Filosofía, para dirigir posteriormente desde la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal, la reforma curricular en 1989.

Durante la década del noventa seguiría una carrera ascendente al interior del MEN, ubicándose en cargos que orientaban los cambios en la política educativa por aquel entonces. De 1989 a 1993 ofició como Coordinador del Grupo de Flexibilización del Proceso Curricular a Nivel Nacional. Su larga trayectoria administrativa lo llevó a ocupar el cargo de consultor de la UNESCO para la reforma educativa en Guinea Bissau. En 1993 regresaría al MEN para asumir las responsabilidades como Jefe de la División de Básica Secundaria, alcanzando para 1995, la coordinación del Grupo Evaluación de Logro Académico y Factores Asociados.

La producción académica de Burgos hasta 1995 no fue amplia y versátil. El autor, participó como ponente en diferentes foros, seminarios y congresos relacionados con sus cargos en el MEN. [226] No obstante, la

---

vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000257818, Campo Elías. Curriculum Vitae. Disponible en la red vía: http://www.ub.es/geocrit/campo.htm

[226] Algunos de estos eventos fueron: Seminario Multinacional sobre Estudios Sociales e Integración Latinoamericana. OEA-Ministerio de Educación de Chile, octubre de 1977. Primer Congreso Nacional de Orientación Educativa. Acdeoc-MEN. Universidad externado de Colombia. Bogotá, octubre de 1984. Segundo Encuentro de Investigadores sobre Calidad de la Educación Media. FES-CEID. Bogotá, noviembre de 1985. IV Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. USTA, Bogotá, julio de 1986. Seminario-Taller Internacional sobre Reorganización Educativa. OEA-Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Villa de Leyva, diciembre de 1986. Taller Internacional de Educación Básica: Logros, Limitaciones y Dificultades. OEA-Ministerio de Educación de Venezuela. Caracas, octubre de 1988. Reunión de Directores Nacionales de Capacitación Docente de los países del Convenio Andrés Bello. Santa Marta, septiembre de 1993. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Caracas, Venezuela, Octubre de 1995. Ibíd.

principal producción de Burgos consistió en los documentos del MEN que guiaron la reforma curricular, destacándose el texto "Fundamentos Generales del Currículo"[227]. Esta larga trayectoria tanto a nivel administrativo como docente, le generó reconocimientos nacionales y locales. En 1991 el Ministerio de Educación Nacional le otorgó la medalla "Simón Bolívar", mientras la Secretaría de Educación de Nariño le concedió la medalla al Mérito Educativo "Luis Alejandro Guerra" en 1994.[228]

Finalmente, el último caso de los docentes dedicados a la escritura de textos escolares es el de Clara Inés Ramos Peñuela. Formada a finales de la década del setenta en la Universidad Pedagógica Nacional, obtuvo el título de Licenciada en 1982 con énfasis en Ciencias Sociales. Su carrera docente empezó antes de culminar sus estudios de pregrado hacia el año de 1981.Para los años noventa, Ramos continuó formándose a través de cursos de capacitación docente, al tiempo que adelantó una Especialización en Informática Educativa en la Universidad Autónoma.

Luego de las prácticas pedagógicas durante los últimos semestres de la licenciatura, la autora elaboró un par de trabajos sobre Historia y Geografía. El primero se refería sobre unos grupos humanos que ocuparon alguna porción del territorio de los llanos orientales, mientras que el trabajo de consulta sobre Historia se centró en el General Mosquera. Lastimosamente en la formación como licenciados contaban más las prácticas guiadas por tutores, que controlaban la aplicación de todo el corpus pedagógico y didáctico aprendido en la universidad. En palabras de la autora, el proceso experimentado fue anterior a la reforma curricular, al que tuvo que acercarse años después:

> *" […] En el proceso de formación bueno, veía uno toda la historia de la pedagogía, las escuelas pedagógicas, hacían mucho énfasis en la época mía, de la escuela Montessori, y frente a la didáctica, todo lo que*

[227] BURGOS, Campo Elías. Fundamentos Generales del Currículo…Op. Cit. A este trabajo lo precedió otro texto sobre la concepción de las ciencias sociales en Karl Popper, que el autor publicó en 1983. Ibíd.
[228] Ibíd.

> *era la taxonomía de los objetivos, de .que era digamos como, la situación que cobijaba toda la práctica pedagógica en el país, digo yo porque ya en esa época, se conocían muchos más avances, en términos pedagógicos, pero, aquí pues teníamos, ese propósito, sí? no hacíamos investigación pedagógica, era una práctica formal, de cómo dictar clase, sí? Ni siquiera de cómo acercar, porque no se usaba, los criterios, cómo acercar a los estudiantes a una realidad y de cómo construir conocimiento, que ya, cambia muchísimo eh posteriormente…"*[229]

En este caso, además de la formación como docente en la que conoció las diferentes teorías pedagógicas, la participación en espacios extra-académicos de alfabetización en sectores populares de la capital, le permitió ampliar sus horizontes como profesora. Esta iniciativa de casi cinco años, que aglutinó a profesionales de diferentes áreas bajo el nombre de Coordinadora de Alfabetización Simón Bolívar, fue el primer escenario en donde Ramos elaboró materiales didácticos que sirvieron en el momento en que se vinculó a la editorial Norma como autora de textos escolares[230].

Además de la experiencia en el diseño de textos para la educación, el trabajo popular en Ciudad Bolívar tuvo alcances importantes en la concepción educativa de la autora. Hacemos referencia a que para ella, los procesos de enseñanza-aprendizaje, debían tener en cuenta los contextos y saberes propios de los estudiantes, es decir, los docentes no impondrían un conocimiento acabado. Las actividades de la Coordinadora las desarrolló hasta mediados de la década del ochenta, gracias a su disolución, producto de las presiones de sectores que no veían con

[229] Entrevista a Clara Inés Ramos Peñuela. Miércoles 26 de noviembre de 2008. Lugar: Apartamento de la entrevistada. Bogotá. Ubicación: Archivo particular del autor.

[230] "[…] Hice otro tipo de trabajo que era, como habíamos diseñado cartillas para la alfabetización, que estaba cada una de las áreas y la enseñanza estaba basada en los conocimientos previos, es decir, el conocimiento que traían ellos, no llegábamos a imponer un nuevo conocimiento, sino a partir de su realidad, ellos aprendían a leer, a escribir y a interpretar también, su misma realidad, digamos de su historia de vida, de su historia viva con las realidades del contexto actual, pues para la época, entonces, me dediqué también a diseñar láminas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, imágenes, cómo trabajar desde la imagen, la posibilidad de construir el conocimiento desde las imágenes, para trabajar procesos de pensamiento, siempre orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico, entonces, ahí se llamaba, se llaman, todavía inclusive las manejo, "Láminas para la Enseñanza de las Ciencias Sociales", estaba integrado, pues todas, Geografía, Historia, que son las dos básicas, y fundamentales, más elementos antropológicos, de Geología también y todo lo que ya compete también a las demás ciencias sociales…". Ibíd.

buenos ojos este tipo de organización popular con contenido reivindicativo. Sí bien estos trabajos los alternó con la docencia en centros educativos formales, la desaparición de la coordinadora coincidió con el establecimiento del bachillerato nocturno, en el que posteriormente laboraría.

Lo significativo de esta experiencia consistió en la confluencia de concepciones educativas tanto de sectores del magisterio como el proyecto educativo que se estimulaba desde instancias oficiales. A su vez, el trabajo docente amplio que la llevó a realizar materiales educativos, servirían como un antecedente para la producción de textos escolares en los años noventa. Desde 1991 la autora continuó en el sector público como privado, en la educación formal, como en la educación para adultos en Ciudad Bolívar. Por aquel entonces, surgieron proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la imagen, un interés que se complementó con la especialización en Edumática, y que se vería reflejado en el primer trabajo editorial en 1997 en la serie *Milenio* publicada por Norma[231].

La profesionalización de la escritura de los textos escolares en los primeros años de la década del noventa fue una preocupación de las editoriales que se concretó con el acercamiento a historiadores y profesores. Ahora bien, surgen interrogantes en torno al tipo de trabajo desarrollado en las editoriales: ¿Cómo se vincularon estos personajes al trabajo editorial? ¿Cómo era el proceso de producción de los manuales escolares al interior de las editoriales? ¿Podemos pensar en que la manera como se produjeron los textos incidió en el tipo de representaciones de la historia del país que se incorporaron en los manuales? Las respuestas las procuraremos construir en el siguiente apartado.

[231] Ramos Peñuela también desempeñó cargos administrativos en algunas instituciones educativas, como Directora de Departamento de Ciencias Sociales en los colegios donde laboró a nivel de educación secundaria. La autora recuerda también que se desempeñó como Coordinadora de Convivencia en primaria en el Colegio Colsubsidio.

2.2 El proceso de producción de los manuales escolares de Ciencias Sociales: Una mirada desde los autores.

2.2.1. Sobre la vinculación de los autores: La importancia de las relaciones personales. El texto escolar de la década del noventa fue un documento colectivo. Las editoriales privadas abandonaron la idea de que el contenido se identificara única y exclusivamente por el nombre del autor. Aquí, la división del trabajo se tornaba más compleja, pues las actividades a desarrollar en la elaboración del texto no se remitían únicamente a la escritura del relato histórico, sino al diseño gráfico que tomaba cada vez más importancia. Más aún, los textos escolares revisados, no fueron elaborados por un sólo autor, debido a los diferentes niveles espaciales de un mismo periodo, en este caso para el siglo XIX, había un grupo de autores para cada nivel: Historia mundial, continental y nacional.[232]

[232] A excepción del texto de Meiseles, los demás presentan explícitamente un equipo de trabajo conformado tanto por cargos administrativos como por aquellos que participaban directamente en la elaboración del manual. Los equipos editoriales de los demás textos eran los siguientes: **1.** ***Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado: Colombia, América y el Mundo en el siglo XIX de la editorial Susaeta****:* Directores Académicos: Catalina Reyes Cárdenas; Oscar Almario García y Luís Javier Ortiz Mesa; Asesor Pedagógico: Vladimir Zapata. Colaboradores: Eduardo Domínguez; Adriana González; Lina Marcela González, Juan Carlos Múnera, Wilson Osorio, Manuel Bernardo Rojas, Carlos Saldarriaga; Directora de Ediciones: Marta Luz Posada de González; Asesores Cartográficos: Cipriano Camarero Gil y Jorge Luís Osorio Quijano; Coordinación y Diseño: Pilar Montoya de Sierra; Ilustraciones: Juan Rodrigo Piedrahita Escobar; Diagramación: Departamento de auto-edición; Elaboración de Mapas: Departamento de arte de Susaeta ediciones. **2.** ***Milenio 8: Historia y Geografía de la editorial Norma*****:** Autoras, Ramos Peñuela, Clara Inés; Espinosa Pulido, Olga Constanza; Director Editorial: William Mejía Botero; Editor de Área: Imelda Teresa Florián; Editora Junior: Amanda C. Castellanos; Dirección Artística: Nelly Acosta; Diagramación: María I. Arias de Celis. **3.** ***Sociedad Activa 8 publicado por Educar***. Editores: Autores, Burgos, Campo Elías; Navarro B., Ana Victoria; Director General: Jairo Camacho Cuellar; Director Ejecutivo: Jorge E. Camacho L.; Director Editorial: Jorge E. Erazo D.; Editor: Hebert Francis Suárez; Corrector de Estilo: José Hernández P.; Director de Arte: Juan Carlos Villamizar B.; Jefe de Arte: Sonia Blanco V.; Asistente de Arte: Marcela Arévalo Z.; Cartografía: Jacqueline Rivera B.; Producción: Carlos López O., Héctor Hernández L., John Jairo Duque G. **4.** ***Ciencias Sociales Integradas 8 publicado por Voluntad***: Autores, García Ortiz, Fabio; Noreña, María Isabel; Rojas, Ruth Isabel; Ilustraciones: Constanza Laverde, Jairo A. Quintero, Orlando Caballero; Editor: María Isabel Noreña; Cartografía: Jacqueline Rivera B.; Diagramación: Miriam Cristo León A., Miguel E. Durán P., Andrés L. Nieto C.; Montaje: Gustavo Forero, Gonzalo Ochoa, Mónica Téllez P; Dirección de Arte: Juan Gabriel Caicedo.; Dirección General: Carlos William Gómez R. **5.** ***Procesos Sociales 8 de Santillana***: Autor: Duque Muñoz, Lucía; Director Departamento Editorial: José Tomas Henao; Equipo Técnico: Ilustración Cartográfica Digital: Jaime Pullas; Corrección de Estilo: Martha Jeanet Pulido y Víctor Casas; Armada: Alberto Tamayo Sánchez; Documentación Gráfica: Diego Herrera y Carolina Esguerra; Fotografía: Harold Cárdenas y Archivo Santillana; Diseño de Carátula: Departamento de Arte-

La complejidad de la producción de textos había aumentado, dada las diversas funciones de cada una de las personas que integraban el equipo editorial, sin embargo, la figura del autor no había desaparecido completamente, máxime cuando seguía siendo el encargado de la escritura del relato histórico. Por tanto se abordará el proceso de producción de los manuales por medio de la mirada de los autores, y no, desde una visión de las casas editoriales.

La manera como llegaron diferentes historiadores y licenciados a las editoriales estaba lejos de ser un asunto de convenios entre universidades y editoriales. Esto no quiere decir que no existiera una intención de la industria editorial por profesionalizar la escritura de los manuales. La manera como llegaron ciertos autores dista de acuerdos o alianzas de largo aliento entre instituciones productoras de conocimiento y estas empresas. Para ilustrar esta situación el caso de Mejía Pavony llega a ser representativo. En el Departamento de Historia de la Universidad Javeriana laboraba Augusto Montenegro González, cubano de nacimiento quien tras la llegada de Fidel al poder, terminó exiliado en Colombia. Según Mejía Pavony, fue Montenegro quien sacó la historiografía de la universidad y la imprimió en las páginas de los manuales escolares.

La importancia de Montenegro, quien se dedicaba a escribir la historia de América y Universal en los textos, consistió en que fue él quien llevó a diferentes autores a finales de la década del ochenta e inicios de los noventa, a la editorial Norma. El famoso texto "Historia Socioeconómica de Colombia" escrito en 1985 por Margarita Peña y Carlos Alberto Mora, fue publicado gracias a que Montenegro contactó a estos autores con la editorial. Aunque Mejía Pavony había colaborado en la elaboración de un texto hacia 1979 para Voluntad, en la serie El Hombre y su Huella,

---

Santillana; Fotografía de Carátula: Hellen Karpf, Dirección Técnica: Carlos Tamayo; Editores: Daniel Augusto Ochoa Jaramillo y Inés Elvira Linares Rubio. **6. *Civilización 8 de Norma*:** Autores: Mejía Pavony, Germán; José Vicente Feo Basto -Orientación Pedagógica; Augusto Montenegro González; Juan Carlos Eastman Arango; Director Editorial: William Mejía Botero; Editor: Andrés Olivos Lombana; Dirección de Arte: Consuelo Ardila de Beltrán; Diseño y Diagramación: Inés Téllez M. Y José D. Cepeda; Mapas: Archivo Norma y Cartec Ltda.; Cubierta: Inés Téllez y Papel y Lápiz Ltda.

Margarita Peña lo acercó a Norma en el año de 1991. No estamos sugiriendo que el clientelismo fue el que llevó a Mejía Pavony a elaborar los textos escolares, puesto que en el caso de Voluntad, fue un incumplimiento de otro autor y el conocimiento que sobre el siglo XIX tenía Mejía, las circunstancias que permitieron escribir este primer texto.

La relación entre Peña y Mejía, egresada también de la Universidad Javeriana, se remontaba desde el bachillerato, pero se afianzó en los primeros semestres del pregrado de Mejía, cuando Peña fue profesora de aquel. En todo caso, la vinculación de Mejía fue producto de la cesión del contrato que Margarita Peña tenía con la editorial, el cual fue asumido por Mejía desarrollando un par de proyectos editoriales con Norma en la primera mitad de la década del noventa[233]. En el texto Civilización 8, figuraran como autores Augusto Montenegro para la Historia Universal, Juan Carlos Eastman para la Historia de América y Germán Mejía Pavony para la Historia de Colombia.

De la misma forma, Lucía Duque y Clara Inés Ramos llegaron a las editoriales a través de las relaciones que tenían con personas vinculadas a estas empresas. Duque se encontraba laborando en la Universidad Javeriana cuando recibió una invitación de Jaime Humberto Borja, profesor de ella en la asignatura de Antiguo Oriente y quien hacía parte del equipo editorial de Santillana, para trabajar en la editorial en la Serie Procesos Sociales[234]. Así consiguió su primer trabajo como autora de textos escolares. Por su parte, Ramos Peñuela fue contratada por Norma gracias al llamado de la editora, conocidas por haber laborado juntas en un colegio de Bogotá, a partir de esa invitación, formó parte del grupo de trabajo para toda la serie Milenio con profesores con un gran interés por la pedagogía.[235]

[233] Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.
[234] Entrevista realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.
[235] Entrevista realizada a Clara Inés Ramos Peñuela. Miércoles 26 de noviembre de 2008… Op.Cit.

Así, en la primera década de los años noventa, asistimos a un cambio en las condiciones laborales de los autores vinculados a las editoriales. Antes de dicha ruptura, se contrataba mediante el sistema de las regalías, en donde el autor escribía el texto, obteniendo como pago un porcentaje por cada manual vendido, lo que se traducía en que los ingresos podían ser elevados sí el sello editorial tenía copado el mercado. Según los autores entrevistados este modelo de contratación se tornó insostenible para las editoriales, las cuales cambiaron las condiciones de trabajo de los autores de textos. Precisamente, Duque y Ramos firmaron bajo el contrato por obra, es decir, esta figura consistía en el que se le hacía una oferta al autor ya fuese por la obra en conjunto o en otros casos, se definía un precio por página. La remuneración para el autor, dependía ya no del número de textos vendidos sino del tiempo que gastaba escribiendo el texto, pues a menor tiempo invertido mejor resultaba el pago. Cabe anotar, que en cualquiera de las dos modalidades, el tiempo del que disponían los autores para la elaboración de los textos era de unos cuantos meses, ya fuese escribiendo una o varias unidades de un texto, o uno o varios manuales.

> *"…Cuando yo llegué en el 96 se había acabado la ley que definía el pago por regalías, es decir, libros vendidos. Cuando yo llegué, eso se había acabado porque estaban quebradas las editoriales, se quebraban en el sentido de que no podían sostener los porcentajes pactados, era más engorroso y menos favorables, y entonces nos hacían un contrato de derechos de autor que prácticamente entregábamos, vendíamos los derechos de autor, entonces a ti te decían, bueno, por el libro, para cada libro se va a pagar un porce[ntaje], por decir algo, siete millones de pesos vale el libro, entonces simplemente a la entrega del 50 por ciento te pagan la mitad y al final la otra mitad, firmábamos. Eso era entrega de los derechos de autor y ese es el tipo contrato GS. ¿No había más vinculación? ¿Era por los cuatro meses que duró la producción? CR. Noo….tiempo por obra…sí, entonces cada obra te pagan esto…si? Entonces sí salían muchas páginas, solamente te contrataban por la obra, en Libros [& Libros] se trabaja diferente, es por página, entonces a ti te hacen una propuesta y tú vas trabajando, porque es el mismo esquema, texto de fondo, que es la parte ya de la información, más…incluye la página, el trabajo didáctico, si?..."*[236]

[236] Ibíd.

2.2.2. El proceso de producción de los textos desde adentro. Con este tipo de contratación, la escritura de textos escolares se convirtió en un campo laboral más para especialistas en Ciencias Sociales, fuesen historiadores o licenciados. Ahora bien, las editoriales conformaron un equipo editorial vasto en el que se dividían diferentes funciones, no obstante al autor le correspondían varias tareas que constituían el esbozo del trabajo para otros especialistas. La principal tarea de los autores de textos escolares por aquel entonces, era la elaboración del relato histórico que sustentaba todo el manual, el "texto de fondo".

Sí bien el "texto de fondo" era importante para el montaje general del manual, el autor se hallaba supeditado a la concepción del manual elaborada por el editor. En el caso de Santillana, el editor Augusto Ochoa creaba la "unidad modelo" en donde se definía el lugar e importancia tanto del texto escrito, las imágenes y todos los elementos paratextuales que se incluían en una página.[237] Sin embargo, en otras editoriales el trabajo del diseño de cada página y por ende de toda la unidad correspondía al mismo autor. En el caso del texto de *Civilización 8*, el editor organizaba la unidad y encargaba al autor de diseñar actividades, ejercicios y recursos didácticos para acompañar el texto de fondo:

> *"…Entonces, eran unos formatos supuestamente bajo presupuestos de pedagogía, supongo que lo eran, porque eran pedagogos los que estaban y digamos, los del oficio de editor, los editores, que te determinaban: usted tiene tantos caracteres, esto se acompaña de estos cuadros, porque se supone que hay que hacer estas preguntas y estos ejercicios y estos juegos, con estos vocabularios, acompañado de unos mapas y unas imágenes, y te determinaban los espacios y otro tanto, o sea, la construcción del contenido, supongo que pedagógico del libro estaba determinado por el editor y su grupo y no por uno, en ese sentido uno es un escribiente, y sigue eso, o sea, uno es libre dentro del pedacito de historia que escribe, pero el concepto del libro, uno no participaba en él, uno sí participaba en el diseño de los capítulos, de las*

[237] El papel del editor como diseñador de la estructura de la unidad, llevó a decir a Lucía Duque que en un gran porcentaje el texto era un producto del editor y el autor. "…El papel del editor, es el 50% del libro o más, el 60%, porque el editor es el que diseña una unidad, por ejemplo, una unidad, que se llama la unidad modelo, entonces tú coges, y dices, la primera página siempre va haber una pregunta motivadora, con una imagen, no sé qué tatatitatata, en la segunda página, vendrán, una línea del tiempo, o sea, ellos son los que diseñan las unidades, y después los autores les ponen los contenidos…" Entrevista realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

> *partes, o sea, la materia histórica sí estaba [bajo] control mío […]es que sí acaso uno decía: no, escriba usted los juegos, que se proponen ahí en algunas de estas cosas, y ellos le pueden decir, eso es muy aburridor, bueno una cosa, pero uno acababa proponiendo, pero uno proponía ya el contenido no la estructura, uno no tenía intervención en la estructura del texto, en la estructura temporal del contenido sí…*"[238]

Podemos advertir cómo el papel del creador del texto histórico, trascendía los límites de la breve narración histórica, para ocuparse de otros ámbitos trazados de acuerdo a la experiencia del autor y del editor. No obstante esta distinción de funciones, dependía de la formación del autor, la selección de fragmentos de fuentes documentales o de textos historiográficos, así como la pertinencia de cada uno de estos. Una vez más, Mejía Pavony señala que él hacía tal escogencia desde su conocimiento como historiador, a la par que consideraba que ello era una tarea que requería del concurso de conocimientos pedagógicos:

> *"...Uno escogía claro, sí…ellos no se metían porque no sabían de eso, pero entonces, es peligroso también, porque uno, uno propone pero a veces, uno es ignorante y propone cosas que no son lo que debe ser, pero, ellos no tenían capacidad crítica sobre el contenido histórico, sabían que estaba bien porque se vendía, que la cosa estaba funcionando…"*[239]

Lucía Duque anotaba que el acompañamiento pedagógico dado por las editoriales a los historiadores era nulo. De allí que estos se vieran obligados a acudir a su creación personal, para adecuar sus escritos a las necesidades del público de los textos escolares. Precisamente, en este punto se podía identificar una diferencia entre autores que eran historiadores de formación y licenciados, puesto que estos últimos contaban formalmente, con mayores recursos pedagógicos en la escritura de los textos y en la selección de las estrategias didácticas.[240]

Otra de las tareas que tenían que desempeñar era la recolección y selección de las imágenes que acompañarían el texto. Esta labor era muy importante en la medida en que las imágenes fueron tomando más fuerza en la construcción del relato histórico, sin contar con la confianza que se

[238] Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.
[239] Ibíd.
[240] Entrevista realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

les depositaba para mejorar la formación de los jóvenes lectores. Debido a los ritmos de producción, los autores comentaban que en varias ocasiones la búsqueda de imágenes no podía ser exhaustiva, ya que implicaba un mayor gasto de tiempo en la elaboración del texto, por lo que terminaban acudiendo a los bancos de imágenes que poseían las editoriales o a la inclusión de imágenes que ya habían aparecido en otros textos. Este pragmatismo se veía reforzado por los altos costos que representaba acudir a un ilustrador profesional.[241]

La elaboración de los textos escolares de Ciencias Sociales no sólo demandaba una división interna del trabajo, sino que tenía en cuenta el público al cual debía ser vendido. Los autores, al escribir los relatos y esbozar el diseño de las páginas, pensaban que su escritura no podía ser un obstáculo para que el texto no llegara a la mayor cantidad de estudiantes, sin importar las especificidades de los colegios ni de las regiones. Tenía que ser un producto que cubriera todo el territorio nacional:

> *"…sujetarse obviamente a los intereses de la editorial, porque la editorial, la editorial vende!! Sí? vende propuestas y de acuerdo a la atención que despierte en los profesores más que en los niños, porque lamentablemente el niño no escoge el texto, lo escoge el profesor, podría también participar en la escogencia. Teníamos que brindar realmente un enfoque que llegara al colegio religioso, al colegio laico, que llegara a la concepción de cada institución, porque, no podíamos hacer un libro sesgado o únicamente paran la escuela de la Salle, no es un colegio, un libro que llegara a todos los niños del colegio, de los colegios, además que, era un libro que tuviera unos costos favorables, para que lo pudieran adquirir muchos…"*[242]

[241] "…El autor debe proponer las imágenes que acompañan los textos. Ahora, ahí hay que tener en cuenta, bueno no se, hay que tener en cuenta, que, en la medida en que como decía ahorita, es un trabajo súper intensivo, a veces no hay tiempo para buscar imágenes nuevas, y termina haciéndose un refrito de lo que ya existe en la editorial, entonces, como tú no tienes tiempo para ir a buscar imágenes y traer los libros, porque además el autor debe traer las imágenes tanto en los libros, o en digital o lo que sea, entonces, a veces lo que se hace es coger las imágenes que ya se hayan usado en libros anteriores, entonces, por eso se repite mucho. Innovar en ese sentido es difícil, porque necesita más tiempo, más inversión….**GS.** ¿Más trabajo de búsqueda? **LD.** Exacto, de búsqueda, o por ejemplo de ilustradores, los ilustradores son costosos entonces también, porque eso es rico a veces poder hacer ilustraciones y juegos, y no se qué, y reproducir el pueblo, un pueblo del siglo XIX en Colombia…dibujado por ejemplo, pero para eso, se necesita que haya mayor inversión en todo sentido: tiempo, dinero y todo…" Ibíd.

[242] Entrevista realizada a Clara Inés Ramos Peñuela. Miércoles 26 de noviembre de 2008…Op.Cit.

Si esta historiografía escolar no se ceñía por las particularidades regionales o incluso socioeconómicas, estaba en la obligación de capturar el interés de todos los docentes del país, aunque tal labor se viera reforzada por las estrategias de venta que cada editorial definía. Otro interés de las editoriales que guiaba la producción de los textos, era el nivel del público al que estaban dirigidos los manuales. Es decir, los autores se veían en la necesidad de crear relatos "sencillos" que facilitaran la lectura por parte de los estudiantes, tarea en que los historiadores de formación entraban con cierta desventaja frente a los docentes. Incluso, en algunas editoriales, se sugería un estilo cuasi literario de la narración, pues el objetivo era hacer el texto lo más ameno y accesible. Este enfoque priorizaba un diseño más llamativo que los farragosos textos escritos en busca del entretenimiento de los lectores.[243]

De esta manera, las editoriales se preocupaban por producir manuales en donde el texto escrito ya no fuera un compacto ladrillo de información, sino más bien, un escrito más breve a tono con el entorno gráfico que lo hiciera atractivo. Esta posición se explicaba en gran medida por las condiciones en las que se desarrollaba el negocio editorial, en donde la alta competencia imponía un sistema de producción muy rápido, para los autores como al resto de los integrantes del equipo editorial. Así, la vinculación de los autores era por no más de seis meses, en los que había que producir capítulos para series completas y en donde la discusión profunda sobre contenidos a incluir no estaba entre las prioridades:

> *"…esos trabajos son…es muy interesante, en otro momento no te voy a hablar de la parte, ni conceptual ni intelectual, sino el método de trabajo es durísimo!!! A los autores les exigen capítulos, muchos capítulos a un ritmo supremamente rápido, o sea, son trabajos realmente duros! Porque además tú no estás ni con un salario ni nada, te pagan como por ese producto, así, el capítulo vale tanto y además no te lo pagan sino cuando el editor considera que ya está como él lo quiere, mientras tanto tú trabajas ahí sin ganar nada. Entonces, digamos que la forma de*

[243] Entrevista realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

trabajo, el modo de producción de los textos escolares es….washh, super duro, super duro…"[244]

Aunque el interés comercial de las editoriales guiaba la producción de textos, no podemos decir que estas empresas dejaran de lado su papel educativo. Ramos Peñuela sostiene que en su experiencia en Norma, la editorial buscaba generar un impacto educativo importante en la juventud colombiana, para lo cual realizaba campañas en las que acercaban los autores a la comunidad docente del país para conocer las necesidades educativas que los textos debían ayudar a subsanar. No obstante, el acercamiento a los docentes hacía parte de las actividades de mercadeo en donde las series estaban listas dos o tres meses antes, tiempo que se utilizaba para ir asegurando la demanda a través de las muestras no comerciales a los docentes, entre otros mecanismos. En ello el papel del editor era importante como sujeto que presionaba o hacía cumplir los tiempos de la entrega, sobre todo en los contratos por obra en donde había mayor premura en la producción[245].

2.2.3. La elaboración de los contenidos de los textos. En este apartado nos referiremos a algunos elementos que influyeron en la selección de los contenidos que conformaron las representaciones históricas de la nación incluidas en los textos escolares. Es preciso acotar que no vamos a describir detalladamente cómo fueron escritos los textos, solamente señalaremos ciertas condiciones que incidieron en dicha escritura, así como en la explicación y enfoque que según los mismos autores tenían sus relatos. De esta forma, nos detendremos en el tipo de lenguaje con que se tejieron los textos escolares, así como las relaciones

[244] Ibíd.

[245] "…y era el monopolio que tenían, y era una competencia brutal!!, salvaje, ruda, porque los profesores les compraran los libros, porque digamos, libro que entrara en un colegio eran ochenta, de una vez o cosas así…entonces, eso era…o sea, yo nunca estuve en eso, pero si era claro que uno veía que, digamos el control del mercado que Norma tenía, en el mercado de textos era, era violento. […]después…del texto que uno escribía, se disparaban una cantidad de actividades, que uno no participaba, pero que sí contaba dentro del cronograma, entonces, uno tenía, digamos, las presiones de tiempo eran importantes, cuando se empezó a trabajar ya por contrato, pues como ya, [con] mayor razón, porque es que el contrato ya te establecía el tiempo, cuando era de regalías, la cosa era un poco más negociable, pero de todas maneras, el editor pues se ponía bravo…" Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

que se dieron al interior de los equipos editoriales y la cercanía o distanciamiento que tenían hacia las directrices curriculares definidas por el MEN para configurar los contenidos del manual escolar.

Sí desde la década del setenta se abrió en el país un nuevo periodo en la producción de textos escolares, tanto en su materialidad como en sus contenidos, hubo un factor clave en tal cambio. Siguiendo la interpretación de Germán Mejía Pavony, el magisterio formado entre las décadas de los sesentas a los ochentas, en universidades como la Pedagógica Nacional, había sido imbuido de los postulados de ruptura que preconizaba la izquierda en sus diferentes vertientes. Tal influjo, que tuvo su traducción en la historiografía y en general en las Ciencias Sociales, vino a copar la nueva interpretación de la historia nacional que los profesores del país -quienes la asumieron como propia- querían aprender y enseñar, convirtiéndola en una exigencia para las editoriales de textos escolares:

> *"…el texto estaba en uno de sus momentos más fuertes, y es algo muy interesante, la empresa editorial asume la Historia Crítica, porque el profesorado está pidiendo la Historia Crítica, finalmente, a la empresa editorial le interesa es vender. Y es este profesorado de secundaria, que está siendo formado en el marxismo, y todas estas locuras de los años sesenta y setenta. Digo locuras porque fue un marxismo muy pobre, era absolutamente….es, es…bueno, no hablemos mal de esto. Entonces, pero quiere libros de historia críticos, de la Nueva Historia, entonces, no va a aceptar ya, una reimpresión de Henao y Arrubla, y las editoriales se la pillan, y empieza a entrar esta historia […]Entonces, Augusto [Montenegro] abre ese espacio y empieza a hablar un lenguaje que es el que quieren escuchar los profesores, y se disparan las ventas. Sobre todo Norma […]en esa clave fue que se escribieron esos libros y por eso su éxito. A un profesor que en la Pedagógica o que en la Distrital o en todas las universidades públicas de este país, les estaban dando Marxismo uno, Marxismo dos, que era Martha Harnecker, un manualito ahí que todos habíamos estudiado, y ese era el máximo de marxismo que había en este país, pero, todos leyendo a Indalecio Liévano como el gran libro de quiebre de la historiografía colombiana igual…. [Inaudible] pero nos lo creímos,y lo aceptábamos como verdad. Entonces lo que había en estos textos era un poco de Indalecio Liévano, con Martha Harnecker, con bueno con Carrera Damas…"*[246]

Entonces, la renovación que se dio en la historiografía y de la que hablaremos en líneas posteriores, fue exigida por los profesores que

[246] Ibíd.

consideraban que la historia de la nación necesitaba de un enfoque social, rompiendo las amarras de la historia política tradicional. Esta visión de lo sucedido desde la década del sesenta, da por descontado que la llamada Nueva Historia de Colombia transformó radicalmente la enseñanza de la historia en el país, teniendo como protagonistas a historiadores en primer lugar y en menor medida a los licenciados. Esta percepción, que es necesario relativizar, la compartían autores de la talla de Germán Colmenares o de Hans Joachim König, al señalar que con la aparición de los textos de Kalmanovitz-Duzán, De Roux y Peña-Mora la historia escolar colombiana ya no era la misma[247].

Más allá de los juicios de parte de algunos historiadores vinculados directa e indirectamente a los cambios curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales[248], lo significativo en el testimonio de Mejía Pavony es la información que arroja sobre la participación de la industria editorial. Tendríamos entonces, unas editoriales que se asumieron como los agentes más importantes en el proceso de renovación de la historia, cuya materia prima reposaba no en la Academia de Historia sino en la universidad. De allí que esta fuese una de las explicaciones que se pueden dar para la vinculación de estos científicos sociales a la escritura de la historia escolar, cuando apenas estaban en proceso de consolidar su campo disciplinar.

[247] COLMENARES, Germán. "La Batalla de los Manuales en Colombia." y KÖNIG, Hans Joachim. "Los "caballeros andantes del patriotismo": La actitud de la Academia Nacional de Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social." En: RIEKENBERG, Michael (Comp.) Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica. Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts, 1991. Pp. 122-134 y 135-154 respectivamente. Estos textos también fueron publicados en la revista Historia y Espacio de la Universidad del Valle: KÖNIG, Hans-Joachim. Los Caballeros Andantes del Patriotismo: La Actitud de la Academia Nacional de Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social. En: Revista Historia y Espacio. Estudios Regionales. Nº 15. Cali: Univalle. Abril de 1994. Pp. 101-121. COLMENARES, Germán. "La Batalla de los Manuales en Colombia". En: Revista Historia y Espacio. Revista de estudios regionales. No 15. Abril 1994. Cali: Univalle. Pp. 87-99.

[248] Recordemos que desde los setenta autores como Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe participaron con propuestas para renovar la enseñanza de la historia. En el mismo sentido, Marco Palacios, entre otros acompañaron el proceso de mediados de los ochenta, aunque como vimos, los cargos burocráticos estaban en manos de docentes de larga trayectoria como Campo Elías Burgos.

Por otra parte, al interior de las editoriales las relaciones que se establecían entre el autor y el editor variaron de un caso a otro. Como decíamos líneas arriba, el editor en todos los casos era quien diseñaba pedagógicamente las páginas del texto escolar, mientras que el autor llegaba a ocupar un lugar en ese diseño, aportando algunos elementos más no concibiendo el texto en sus enfoques educativos o pedagógicos. Por su parte, y gracias al manejo especializado de los contenidos del que gozaban los autores, estos contaban con un mayor grado de autonomía para definir los temas a trabajar.

No obstante esta organización del trabajo, en términos políticos los textos escolares de la primera mitad de la década del noventa se diferenciaron de los textos "militantes" de los ochentas. Como se sabe, el texto vehicula valores y proyectos políticos explícita o tácitamente, a partir de los contenidos que se seleccionaban para aparecer o de las omisiones voluntarias que desde la editorial se hacían. En el caso de Mejía Pavony y gracias al antecedente de los ochentas, el editor William Mejía Botero negociaba con el autor la tendencia política de los contenidos, para que el texto no tendiera a la izquierda sino para que se mantuviera en una historiografía políticamente correcta. Es decir a tono con el momento histórico que se estaba viviendo de fortalecimiento de la democracia liberal.

El consentimiento del autor ante esa sugerencia de la editorial se asumía como el resultado obvio de un trabajo objetivo y transparente, más fiel a la Nueva Historia del país que a las tareas políticas que buscaban formar a las nuevas generaciones en "contra del Estado":

> *"…no se sí Norma estaba convencida o no convencida de la historia que estaba publicando, pero la estaba publicando, yo me atrevo a decir que era lo que se estaba viviendo, era lo que se creía que se debía enseñar y ellos llenaron el nicho y lo hicieron, ahora, nunca tan extremos como los de Rodolfo, o sea, esos fueron políticamente militantes, yo diría una mentira sí dijera que yo hice esos escritos los hice políticamente militante. No, era (inaudible) yo creía en lo que estaba escribiendo, no era campaña en favor de algo, sino esa era la historiografía del momento y era lo que, lo que yo creía que era verdad, o sea, yo no*

> *estaba vendiendo lo que quisieran leer, yo estaba escribiendo lo que yo creía que era la historia, pero no en campaña de derecha o izquierda, militante como tal, y entonces, era mucho más fácil trabajar por supuesto, aquí desde ahí que cualquier otra cosa. Ese era el tipo de historia, de historiografía en el que estábamos y en el que se escribía, no era por relaciones mercantiles, es que era eso! Lo que pasa es que podías llevarlo más a la izquierda, entonces lo volvías militante, entonces ya eran textos producidos para la revolución, en cambio los de Norma eran textos producidos para una nueva historiografía colombiana, nuevas formas de memoria pero que no necesariamente militaban en la revolución, como llegaron a hacer estos otros textos….no es que fuera más de centro, menos de centro, sí no, era historiográficamente correcto, por decírtelo de alguna manera, pa' que nos entendemos…"*[249]

Sí la definición de los contenidos sólo tenía como horizonte la convicción de los autores, formados en la "Nueva Historia", no se puede olvidar la existencia de recomendaciones para no radicalizar los relatos históricos. En los otros casos, la participación del editor ni siquiera llegó a traducirse en advertencias para moderar las inclinaciones políticas de los autores, quienes generalmente no se distanciaban de los postulados liberales y democráticos en boga. Incluso, Lucía Duque recordaba cómo hubiese podido incluir contenidos que defendieran alguna causa política, ya que el lente vigilante de la editorial no llegaba hasta allí[250].

Otro aspecto importante en el proceso de elaboración de los contenidos tenía que ver con la relación que existía entre los autores y el proyecto educativo oficial. Al respecto, se puede hacer una distinción con base en la formación de los autores. Por un lado estaban los historiadores quienes además de carecer de elementos pedagógicos en su formación, se mantuvieron alejados de la normatividad educativa vigente. Duque manifestaba que sí bien la editorial manejaba ese tipo de información en

[249] Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

[250] "…Pues la editorial…ahí no sentí ningún tipo como de censura, o de que me dijeran lo tiene que hacer así o asa…o por qué habla tanto de los campesinos y no habla de los presidentes, no, realmente, ahí me sentí, en ese sentido muy, absolutamente…totalmente autónoma en lo que estaba haciendo… eso es un trabajo bastante autónomo, a mi se me hizo, incluso a mi me impresionó que para, ser un texto, que se iba a convertir en un texto de lectura de los niños de colegio, de bachillerato, yo dije, yo habría podido decir lo que quiera, o sea, yo habría podido hasta volverme súper si quería radical y decir unas cosas duras y muy difícilmente como que yo no sentí ningún tipo de censura para nada, ni de una guía muy estrecha de cómo pensar y decir las cosas, tampoco…." Entrevista realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

cabeza del editor, el único acercamiento al proyecto educativo lo tuvo a través de la Ley General de Educación de 1994, más no conocía los Marcos Curriculares para el grado que estaba haciendo el texto escolar:

> *"…Pues….no, porque o sea, por lo menos, no en lo que yo hice…yo creo que muy seguramente sí, y fundamentalmente sí, para lo que diseñaba el editor, como el diseño de las unidades modelo y todo eso, pero al autor, por lo menos, yo no sabía que había tenido lugar esa, como esa reforma ni nada, como que tú llegas allá y es el trabajo y lees lo que esté vigente, eso sí, a ti te dan la ley del Ministerio de Educación vigente, para que tú la leas, y veas como que eso te ayude a organizar el texto, pero no te hablan de como de todo el proceso que ha vivido la ley de educación, no…"*[251]

Este desconocimiento de los marcos legales vigente se repitió con Mejía Pavony, quien al momento de elaborar el texto tampoco se había acercado a la normatividad educativa, más aún, cuando los asuntos de la educación básica nunca fueron de su interés. Es más, la posición de Mejía al proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales, era la de un crítico acérrimo, que sí bien participó en proyectos editoriales que se inscribían en ese proyecto, no lo compartía en sus fundamentos:

> *"…Es que ahora los profesores de historia enseñan Ciencias Sociales, y qué diablos es eso, pero qué diablos son Ciencias Sociales? Una mala clase de historia, disfrazada del nombre de tres ríos […]Entonces las Ciencias Sociales son una aventura en los años ochenta en el sistema educativo que ha sido, para mi un fracaso, donde, lo que más me preocupa finalmente, es que, bueno y como dos cosas: Uno, que nos quedamos sin memoria y dos, que perdimos por lo menos la noción de aprendernos de memoria los ríos y las capitales del mundo, y poder leer un mapa o entender una noticia en el periódico. Por lo menos antes uno podía hacer eso con tranquilidad, es que ya no, ahora lo que yo veo es que los profesores finalmente sí siguen replicando eso, por defecto, por lo que sea, pero yo creo que lo siguen, pero es que es imposible, lo peor que puedo hacer es una clase de memorística, con capitales y ríos, pero, en algún momento uno tiene que saber que, que Viena es la capital de Austria. No sirve para nada, pero sirve pa' todo. Eso no es la Geografía! Pues por supuesto que no! quién ha dicho que eso es la Geografía, son mínimos de erudición que le permiten a uno, enfrentar el mundo, tener una base de organización para hacerle preguntas, para moverse con él, entonces hay que leer un poquito de eso, y hay que aprender un poco de eso…"*[252]

[251] Ibíd.
[252] Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

A diferencia de los historiadores que no manifestaban el más mínimo apego a la reforma curricular de mediados de los ochentas, los licenciados asumieron como propia la defensa del proyecto educativo que entrañaba la integración de las Ciencias Sociales. Desde luego, ellos sí conocían las políticas educativas al respecto, siendo sus textos un espacio para el desarrollo de las mismas desde el terreno de la pedagogía. Este enfoque particular, proponía que el texto escolar no debía ser solamente y ni siquiera principalmente, un libro lleno de letras, sino que debía potenciar los procesos de pensamiento de los estudiantes con base en imágenes, cuadros y en general recursos que invitaran al estudiante a la acción. Esta posición se hallaba íntimamente ligada a la aceptación de la evaluación por logros y competencias.

En este sentido, Clara Inés Ramos comenta que el proceso de selección de los contenidos, de las imágenes y la elaboración de las actividades evaluativas tenía como fin asegurar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Los hechos a incluir en la narración eran pues los hitos que marcaron la historia nacional, situaciones consideradas impactantes tanto a nivel político, como económico o social. El uso de estos hechos, también estaba ligado a la posibilidad que ofrecían para comprender la realidad actual, con base en un pasado considerado como vivo. Para ello, Ramos se dedicó a la elaboración de cuadernillos de actividades, separados del texto escolar, en los que se incluían actividades y ejercicios que daban un nivel más alto a la integración de las Ciencias Sociales.

Los licenciados entonces manifestaban una cercanía e identificación con el proyecto educativo del Ministerio de Educación, asumiendo tanto en su práctica pedagógica como en la escritura de los textos un enfoque más centrado en lo educativo que en lo disciplinar. El objetivo que perseguían las editoriales al aproximar sus productos al mundo educativo se realizó por medio de los docentes-autores, quienes a diferencia de los historiadores ya habían puesto en práctica, a su manera, el proyecto de integración de las Ciencias Sociales desde los ochentas. Lo único que

quedaba era trasladar esa experiencia a los textos, para enseñar los tan mentados "procesos" con base en actividades permanentes. Para ello nos permitimos citan en extenso a Clara Inés Ramos:

> *"…Entonces el primer proyecto que hice con editorial, fue con editorial Norma, en la serie Milenio, en esa época también participé en la elaboración de las guías para educadores, donde se les presentaban propuestas diversas para el manejo del plan de contenidos que proponía la editorial, que siempre las editoriales trabajan directamente con las propuestas del Ministerio, es decir, ellos aunque tratan de hacer innovación desde lo didáctico, o sea qué puede ofrecer el libro para que sea una herramienta, un instrumento para el estudiante, se orienta mucho por lo que el Ministerio proponga […] teniendo en cuenta la propuesta del Ministerio, y empezamos a estructurarlo por ejemplo, no se hace el énfasis que se hacia siempre a los contenidos, y al ordenamiento de los contenidos, sino que tratamos de darle un enfoque pedagógico, de trabajar construcción conceptual, desde la Historia, desde la Geografía, y cómo articular las demás disciplinas de las Ciencias Sociales. Entonces, ya no es simplemente la información, el estudiante ya no encontraba en un libro solamente la información de tipo descriptivo, narrativo, sino que se presenta ya como la interpretación que hace el autor…sí? Ya no es solamente esa información reproducida ahí, unido al otro, por ejemplo yo estudié con los libros de Barrios Astolfi, que para el que quiera tener información son buenos libros, pero que no tenían el sentido constructivo, la posibilidad de pensar críticamente, frente a la historia, sino que solamente era información, entonces en esos libros, esos libros tuvieron éxito, se presentaba eso, sí? trabajo conceptual y luego de procesos, sí? no temas desconectados, sino procesos, y se le incluyen muchísimo, nosotros las llamamos las pildoritas, no? Las pildoritas son las preguntas que llevaban, y como propuesta hacer pensar, a extrapolar, a comparar, y a proponer también, dentro de la, evaluación de competencias, entonces ahí no solamente empieza la formulación de logros, en un texto escolar, están logros y están indicadores de logros, sino que también aparece un proceso de evaluación en competencias, es como desarrollar competencia interpretativa, a partir de la información dada, argumentativas y propositivas, entonces en toda la parte de propuesta didáctica, se lleva también, se saca al estudiante de las cuatro paredes y de una información rígida, sino que se lleva también a tratar de vincularlo en una investigación, porque la investigación en el aula, considero que es la única posibilidad ahorita de tener un crecimiento y una formación de líderes, sí? de personas que logren realmente empezar a sentir nuestras realidades para buscarle una proyección individual…"*[253]

[253] Entrevista realizada a Clara Inés Ramos Peñuela. Miércoles 26 de noviembre de 2008…Op.Cit.

2.3. Breve digresión sobre la historia de la Historia en Colombia.

La comprensión de las representaciones históricas presentes en los textos escolares no sólo se da a partir del conocimiento de algunos datos biográficos de los autores. A su vez, es preciso detenerse en el devenir de la disciplina histórica, por lo menos durante el siglo XX, puesto que los autores referenciados establecieron relaciones directas o indirectas con la disciplina. De esta manera, en este apartado procederemos a realizar una breve mención sobre el recorrido de la Historia como disciplina en el país, que nos permitirá cerrar el capítulo aludiendo el estado de la disciplina en el periodo estudiado y su incidencia en la creación del relato histórico que circulaba a través de los manuales escolares.

2.3.1. Características principales de la historiografía colombiana: Auge y Caída de la Academia Colombiana de Historia. Quienes se han dedicado a pensar y reflexionar sobre la historia de la disciplina histórica en el país lo han realizado desde diferentes intereses y momentos históricos[254]. Tales ejercicios consideraban cierta linealidad en el desarrollo de la investigación, partiendo de trabajos poco rigurosos hasta llegar a las grandes obras de la llamada Nueva Historia. Desde luego, no negamos la paulatina profesionalización de la Historia y con ello el refinamiento de sus preguntas y metodologías, aunque sí ponemos en duda el esquematismo que sugiere que a la "noche oscura" de la historiografía, encabezada por la Academia Colombiana de Historia, la sucedió el prístino amanecer de la historia universitaria.

De esta manera, siguiendo a Alexander Betancourt, entendemos que el devenir de los estudios históricos en el país se puede comprender mejor sí pensamos en una coexistencia de dos formas de escribir y concebir el pasado. Por una parte, estaría aquella forma que se inició en el siglo XIX

[254] Entre otros historiadores reconocidos que han elaborado algún trabajo de este tipo están Jorge Orlando Melo, Bernardo Tovar Zambrano, Germán Colmenares, Javier Ocampo López, Mauricio Archila Neira. El último trabajo sistemático que conocemos sobre la materia es el de Alexander Betancourt Mendieta, quien sí bien retoma planteamientos de los autores mencionados sugiere tesis interesantes que iremos enunciando en este acápite.

y que cobraría fuerza durante la primera mitad del siglo XX liderada por la Academia Colombiana de Historia, que fue quedando relegada -más no desaparecida- desde la década del sesenta. Por otra, tendríamos una manera de escritura del pasado, más cercana a los procesos sociales que se originaría hacia la década del treinta y que tomaría impulso en la segunda mitad del siglo XX desde las universidades. Aunque cronológicamente se puede pensar en una sucesión de formas de escritura de la historia, creemos que es mejor pensar en una coexistencia de las mismas, no carente de tensiones e intercambios entre ellas.

Los trabajos que se han considerado como históricos durante el siglo XIX tenían como preocupación central ubicar los orígenes del Estado y la identidad nacional[255]. Las explicaciones al respecto se movieron entre la Independencia y la Conquista como punto de partida de la nación. Desde luego, la valoración del pasado colonial variaba en una y otra interpretación, afirmando lo que los historiadores consideraban como los valores propios de la nacionalidad colombiana. Al respecto Bernardo Tovar plantea que "Las historiografías liberal y conservadora constituyen las principales tendencias del siglo XIX, cuyas temáticas se inscriben en el campo de la historia político-institucional, con relación a la problemática central de la formación del Estado Nacional"[256].

Dentro de estas corrientes se destacaron los nombres de José Manuel Restrepo y José Manuel Groot como los principales exponentes de cada tendencia, aunque también surgieron personajes como Joaquín Acosta, José Antonio Plaza y José María Quijano Otero, entre otros. Para Germán Colmenares, estas historias eran parte de una actividad más literaria que se practicaba como un deber moral, al tiempo que eran una prueba del amor a la Patria. En el mismo sentido, Betancourt sostiene que con las

[255] Nos referimos a las obras Historia de la Revolución en Colombia (1781-1863) e Historia de Nueva Granada de José Manuel Restrepo; El Compendio histórico del descubrimiento y colonización de la Nueva Granada en el siglo décimosexto de Joaquín Acosta; las Memorias para la historia de la Nueva Granada desde antes de su descubrimiento hasta el 20 de julio de 1810 de José Antonio de Plaza y la Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada de José Manuel Groot.
[256] TOVAR ZAMBRANO, Bernardo. "La Historiografía Colombiana". En: TIRADO MEJÍA, Álvaro (Dir.) La Nueva Historia de Colombia. Tomo VIII. Bogotá: Planeta, 1989. Pp. 200-203.

obras de Restrepo y Groot se instauraron unas tradiciones en la elaboración del pasado nacional, en las que prevaleció el ánimo partidista así como el interés por el Estado como sujeto central de todo el acontecer histórico:

> *"Queda en claro, entonces, que la escritura de la historia practicada en el siglo XIX en Colombia participó de las luchas ideológicas a partir de una concepción historiográfica en la que el conocimiento del pasado fue fundamental para guiar la acción del presente. La aproximación al pasado no era solamente un ejercicio de erudición sino que constituía una herramienta de justificación y de orientación de la política. Además, la fundamentación del proyecto político requería establecer el origen de ese proyecto y asociarlo con el de la República y la nación sobre la que quería incidir; por eso, el conjunto de estos escritos históricos constituyeron por su lectura del pasado nacional y su entroncamiento con justificantes de la República de Colombia, los barruntos del canon de la escritura histórica nacional."*[257]

Esta tradición estadocéntrica que se inauguró en el siglo XIX, no se detendría con el advenimiento del siglo XX cronológico. Por el contrario, en los albores de esta centuria se dio uno de los principales momentos, que según los estudiosos del tema, fundó el primer periodo de la historia de la disciplina en el país. Nos referimos a la fundación de la Academia Nacional de Historia en 1902, institución heredera y re-creadora de la tradición decimonónica y con la que se inició la institucionalización del conocimiento histórico en el país. Como se sabe, el inicio del siglo XX tras la pérdida de Panamá y la Guerra de los Mil Días, demandó del Estado una revaloración del lugar del conocimiento histórico, propiciando la creación de una institución que se encargara de la "gestión de la memoria" nacional.

A la Academia se le asignaron diferentes tareas en relación al conocimiento histórico y a la creación de un pasado que sustentara la construcción de la nación. Al respecto, resaltaba la intención de hacer de la Academia una entidad que velara por los recuerdos de los 'grandes hombres', que llevaran al perfeccionamiento espiritual y a la disposición

[257] BETANCOURT, Alexander. Historia y Nación: Tentativas de la Escritura de la Historia en Colombia. Medellín: La Carreta, 2007. P. 44. El primer capítulo de esta obra aborda comparativamente las obras de Restrepo y Groot. Cfr. Ibíd. Pp. 27-44.

de entrega de los colombianos por la Patria. Mauricio Archila, al referirse a la importancia de la Academia como la primera institución en que se inició el proceso de formalización de la Historia, señala que esta además gozó del estatus de órgano consultivo del gobierno, que la facultaba para orientar y canonizar lo que debía ser el conocimiento histórico en los textos escolares y en general en la educación[258].

El tipo de historia elaborada desde la Academia se parecía más a una apología de los grupos dirigentes del país, estableciendo un único sentido en el acontecer histórico, excluyendo a otros actores, intereses y tiempos. Para Bernardo Tovar, las formas más representativas como la Academia de Historia escribió la historia nacional fueron la biografía y la genealogía, en las que se podía destacar la obra de los hijos egregios de la Patria así como las acciones de las instituciones estatales, únicas que valían la pena dejar para la posteridad[259]. Al tiempo que la Academia debía ocuparse de la escritura de la historia nacional, cumplió otras funciones con mayor impacto público, tales como la organización de fiestas patrias y conmemoraciones, el otorgamiento de premios, la organización de concursos para seleccionar textos escolares oficiales, la fundación de museos y archivos y la apertura de centros regionales de historia, entre otros.

La producción escrita de la Academia fue ingente, teniendo como tribuna principal el famoso Boletín de Historia y Antigüedades en cuyas páginas se dio lugar a la recopilación de fuentes, al tiempo que a narraciones épicas y biográficas centradas en el detalle y la anécdota. Esta

[258] ARCHILA, Mauricio. "La disciplina histórica en la Universidad Nacional: Sede Bogotá" En: ARCHILA, Mauricio y CORREA, Francois, et. al. (Eds.) Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Facultad de Ciencias Humanas, 2006. P. 177. Además de BETANCOURT, Alexander. Op.Cit. Pp. 45-52. MELO, Jorge Orlando. "Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y REY, Germán (Eds.) Discurso y Razón: Una historia de las Ciencias Sociales en Colombia. Bogotá: UNIANDES/Fundación Social/Tercer Mundo, 2000. Pp. 155-157.

[259] TOVAR ZAMBRANO, Bernardo. "Porque los muertos mandan: El imaginario patriótico de la historia colombiana." En: TOVAR ZAMBRANO, Bernardo y ORTIZ, Carlos Miguel (Eds.) Pensar el Pasado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Facultad de Ciencias Humanas/Departamento de Historia/Archivo General de la Nación, 1997. Pp. 153-157.

producción se movía entre el positivismo metodológico ansioso de objetividad y cultor del rigor del dato y un tono romántico que permitiría henchir los corazones con las gestas de los grandes hombres. Este tipo de escritura de la historia nacional correspondía a la llamada historia patria que tuvo su máxima expresión en la obra ganadora del concurso de Literatura en 1910: La Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla[260]. Con esta obra, la Academia lograba conciliar el tono antiespañol de la tradición liberal con la cercanía hispanista de la Regeneración, estimulando un patriotismo criollo e hispanófilo que penetraría toda la educación colombiana hasta la segunda mitad del siglo XX.

Con el ascenso de los liberales al poder, la Academia centró sus intereses temáticos en relievar la figura de Santander, al tiempo que se acercó al Partido Liberal, tal y como lo muestra el ingreso de importantes personajes de este partido a la institución. A mediados de siglo, la Academia vería su más alto grado de incidencia en la elaboración de la memoria oficial, expresado en los decretos 2338 y 3408 de 1948, así como en la Ley 13 del mismo año en que retomaba el proyecto de escribir una historia extensa de Colombia, proyecto que se vería obstaculizado por diferentes motivos. Como sabemos, la publicación de esta vasta obra sólo sería realidad entre 1967 y 1987, lo que da cuenta de los cambios y dificultades de la ACH en la segunda mitad del siglo.[261]

Al tiempo que se dio este florecimiento del conocimiento académico, empezaron a mostrarse agrietamientos al interior de la institución, que

[260] Ver Cita número 2. BETANCOURT MENDIETA, Alexander….Op. Cit. Pp. 57-64. MELO, Jorge Orlando. "Los estudios históricos en Colombia: Situación actual y tendencias predominantes." En: MELO, Jorge Orlando. Sobre Historia y Política. Medellín: La Carreta, 1979. Pp. 29-34.

[261] Para una visión panorámica sobre la relación entre producción de conocimiento histórico y enseñanza del mismo dirigida por la Academia Colombiana de Historia, ver: MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. "Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX." En: Revista Historia de la Educación Colombiana. Tunja. Número 2. 1999. Pp. 135-139. Y del mismo autor: "La Enseñanza de la Historia en Colombia ente 1902-1945: De la armonía entre investigación y docencia de la historia al auge de la renovación pedagógica.". En: Boletín de Historia y Antigüedades. No. 800. Enero-Febrero-Marzo de 1998. Bogotá: Academia Colombiana de Historia. Pp. 129-166.

serían el inicio de su declive. La primera señal de este proceso de marginamiento fueron las polémicas entre connotados miembros en relación a asuntos propios del oficio. Algunos de los protagonistas fueron Indalecio Liévano Aguirre, Juan Friede y el mismo Germán Arciniegas. Sin embargo, el declive propiamente dicho inició en 1958, cuando se le despojó del carácter de entidad oficial, lo que se tradujo en problemas de diferente orden: ausentismo de sus miembros, poca rotación y renovación en las directivas y limitaciones en los recursos. Finalmente, la expresión más patente del nuevo estado marginal de la institución fue su progresivo desplazamiento como encargada de diseñar y regular lo atinente a la historia escolar. Este proceso se vio complementado con la adjudicación de varias de sus funciones a otras entidades, como por ejemplo el Museo Nacional, el Archivo General de la Nación y Colcultura.[262]

2.3.2. Características principales de la historiografía colombiana: De los Revisionismos Históricos a la Historia Universitaria. Desde la misma década de los treinta, cuando en el país comenzaban a avizorarse cambios en diferentes niveles, los trabajos con cierto contenido histórico empezaron a mostrar algunas diferencias en comparación con las obras de la Academia. Con la aparición de nuevos medios de divulgación, algunos sectores del liberalismo preocupados por la inserción en el sistema capitalista se dieron a la tarea de emplear nuevas categorías para acercarse a la historia nacional, al tiempo que utilizaron nuevas fuentes para responder a estas inquietudes. Con el revisionismo liberal surgió un nuevo foco de interés para la historia: El Desarrollo, con Luis Eduardo Nieto Arteta como uno de los primeros autores que centró su interés en esta temática.

Sí bien los problemas relacionados con la identidad nacional no desaparecieron, tal y como lo muestran las reflexiones sobre la raza y las regiones[263], el revisionismo liberal creo otro tópico histórico a legitimar: El

[262] BETANCOURT, Alexander…Op. Cit. Pp. 68-75.
[263] Una de las figuras más representativas del debate sobre la raza en el país fue Luís López de Mesa, aunque a este personaje hay que incluirlo en un grupo más amplio de intelectuales de las

carácter democrático de la nación expresado en el respeto irrestricto a las leyes. Uno de los acontecimientos históricos que se revaluó fue el de las reformas económicas de mediados del siglo XIX, al que se le dio mayor importancia para explicar el tránsito de la nación democrática al capitalismo. Este enfoque renovador de la historia no sólo se difundió a través de obras rigurosas, sino también en medios como la literatura, empleando un lenguaje más combativo y comprometido con el proyecto político liberal[264].

A este empuje del liberalismo por renovar la reflexión histórica del país se sumó una izquierda que buscaba mantener la politización de la historia desde otras orillas. Gracias a la modernización del Estado y con ello de las Ciencias Sociales, se retomó con fuerza el mito de la esencia democrática de la nación, transformando las imágenes de los héroes: Se pasó a un Bolívar más humano, mientras que a Santander se le elevó como el símbolo de esa tradición civilista. El mejor exponente de esta visión revisionista de la izquierda fue Indalecio Liévano Aguirre, quien con sus *Grandes Conflictos* puso de presente el estancamiento de nuestra sociedad así como las desigualdades históricas que la han recorrido, con un relato estructurado con base en oposiciones binarias como la de la oligarquía contra el pueblo, sin contar con la creación de nuevos héroes. Al nombre de Liévano Aguirre se sumaron los de Antonio García Nossa e Ignacio Torres Giraldo, quienes sí bien mantenían postulados metodológicos tradicionales, procuraron crear nuevas interpretaciones a los problemas nacionales con miras a fortalecer las luchas políticas del

---

décadas del veinte y treinta. Para una visión general, ver: HERRERA, Martha Cecilia. "Debates sobre raza, nación y educación: ¿Hacia la construcción de un "hombre nacional"?" En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar (Comps.) Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria. Bogotá: UPN, 2001. Pp. 117-142

[264] BETANCOURT, Alexander…Op. Cit. Pp. 85-123. TOVAR ZAMBRANO, Bernardo. "La Historiografía Colombiana". En: TIRADO MEJÍA, Álvaro (Dir.) La Nueva Historia de Colombia…Op. Cit. Pp. 204-208.

presente, enfatizando en los procesos económicos y sociales protagonizados por nuevos héroes[265].

Teniendo como antecedentes estos intentos revisionistas, el país vería surgir una historia profesional que sería entendida y presentada como una ruptura en la forma de escribir el pasado. Esto fue posible entre otras condiciones, gracias a la expansión de la cobertura educativa, especialmente universitaria, que a su vez constituía el mercado editorial de las obras revisionistas, interesado en nuevas interpretaciones de la historia nacional. En líneas generales, la historia universitaria ha tenido tres grandes periodos: El primero, que cubre la década de los sesentas, corresponde al surgimiento; El segundo, que abarcó desde mediados de los años setentas hasta principios de los ochentas, se entiende como la eclosión de esa nueva historia y por último, en los ochentas y noventas se asistirá a una consolidación institucional que derivaría en una crisis del modelo que se abrió desde los sesenta.

Lo primero que habría que decir de esa forma de hacer historia que se estableció en los sesenta, es que no puede entenderse como un grupo homogéneo, lo que no impide sugerir que esta década abrió una visión socioeconómica de la historia del país. Como sabemos, la apertura de las carreras de Historia en las universidades Nacional, del Valle y Javeriana en los primeros años de la década en cuestión, fue posible gracias al papel que jugó la Escuela Normal Superior en la primera mitad del siglo XX, específicamente en la profesionalización de las Ciencias Sociales en el país.[266] El proceso de institucionalización de estas carreras no fue fácil, ya que además de adaptarse a la organización administrativa de las universidades, los primeros historiadores profesionales tuvieron que luchar por la autonomía de la disciplina, alternando entre las asignaturas

[265] BETANCOURT, Alexander….Op. Cit. Pp. 125-155. Cabe recordar que estas obras también emplearon publicaciones periódicas para difundir sus trabajos. Entre ellas se destacaron: La Nueva Prensa, Eco, el grupo Mito. MELO, Jorge Orlando. "Los estudios históricos en Colombia…Op. Cit. P. 35.

[266] COLMENARES, Germán. "Estado de desarrollo e inserción social de la Historia en Colombia." En: Ensayos de Historiografía. Bogotá: Tercer Mundo/Universidad del Valle/Banco de la República/Colciencias, 1997. P. 122.

de historia para otras carreras, los seminarios de formación de docentes y los primeros cursos que buscaban especializarse en la investigación.[267]

La ruptura generada por los historiadores universitarios se dio en diferentes niveles. Además de la inclusión de nuevos actores de la historia como los grupos populares, hubo aportes significativos en cuanto a las herramientas metodológicas que utilizaron para escribir los nuevos relatos históricos, destacándose el acercamiento al manejo de cifras, la paleografía, así como la valoración de nuevas fuentes, ampliando el universo de material disponible para adelantar investigaciones. Temáticamente, esta primera generación de historiadores se ocupó del periodo colonial y en menor medida, del siglo XIX, mientras que los periodos más recientes fueron descuidados, dejando un lugar para que otras de las Ciencias Sociales nacientes destinaran sus esfuerzos.

Aunque no todos los autores de este periodo lo reconozcan, la gran mayoría de ellos se sintió cerca a un compromiso de ruptura de las tradiciones historiográficas así como de transformación del estado de cosas imperante. Este interés político ligado a la izquierda, se fundaba en la gran preocupación por el atraso socioeconómico y en la intención de crear una nueva versión sobre la historia nacional para utilizarla en el cambio político. De esta forma, los temas trabajados por la historia profesional entre los sesenta y setenta, iban desde las razones históricas que llevarían a la revolución, pasando por las causas del subdesarrollo, los mercados, los problemas agrarios, entre otros.

De la primera generación de historiadores no se puede dejar de mencionar a don Jaime Jaramillo Uribe, quien creó la carrera de Historia en la Universidad Nacional en 1962, y al año siguiente fundó la principal

[267] Para el caso de la Universidad Javeriana ver: MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. "Veinticinco años de la carrera de Historia." En: Revista Memoria y Sociedad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Noviembre de 1995. Vol. 1. No. 1. Pp. 7-16 y del mismo autor "El Departamento: Su historia sus programas." En: Boletín de Historia Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Enero-Junio de 1985. Vol. 2. No. 3. Pp. 10-19. Para la Universidad Nacional sede Bogotá se encuentra el artículo de Mauricio Archila "La disciplina histórica en la Universidad Nacional: Sede Bogotá"…Op. Cit. Aunque este autor realiza una evaluación amplía del caso de la Universidad Nacional, en relación al desarrollo general de la disciplina.

revista especializada, que como se sabe es el Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Más allá de su obra escrita, que a decir verdad no conforma un gran volumen de libros completos, el aporte de Jaramillo Uribe a la ruptura en la escritura del pasado consistió en la concepción de una historia social total, además de haber propuesto en los primeros años un campo temático que sería retomado décadas más tarde, como fue la historia del pensamiento. Así mismo, realizó grandes aportes para la historia social al estudiar la esclavitud, la demografía y el mestizaje, apoyado en un volumen muy importante de fuentes. Su aporte historiográfico tuvo en el Manual de Historia de Colombia, publicado entre 1978 y 1980, la expresión más acabada de lo que darían en llamar la Nueva Historia, en cuanto a la difusión de una nueva visión de conjunto de la historia nacional.

Aunque al Manual, dirigido por Jaramillo Uribe, no se le puede atribuir una unidad ideológica que expresara la construcción de un proyecto político, sí se puede entender como un “manifiesto” historiográfico que, dirigido al gran público, pretendía instalar la historia universitaria como la fuente predilecta al hablar del pasado nacional, desde una visión renovadora metodológica y temáticamente. Siguiendo a Alexander Betancourt, aunque el maestro Jaramillo Uribe puede ser considerado como el fundador de los estudios históricos profesionales en el país, terminó adscribiéndose de una u otra forma, a la idea del carácter democrático de la sociedad republicana colombiana, portadora de una convicción civilista que la diferenciaba de las otras sociedades latinoamericanas más proclives a las formas autoritarias de poder. Esta consideración de la obra de Jaramillo Uribe, no se puede extender al punto de sugerir si quiera, que el autor antioqueño elaboró una historiografía militante del liberalismo o algo similar, puesto que la misma obra enseñó a las generaciones de

historiadores posteriores la importancia del pensamiento crítico como guía del oficio de historiar[268].

El segundo periodo de la historia universitaria trajo consigo un distanciamiento respecto a los intereses temáticos de la primera generación. El principal cambio que operó en la década del setenta fue el acercamiento frontal a la historia propiamente socioeconómica, dando incluso un énfasis más fuerte a la dimensión económica en la explicación de los procesos históricos. Los trabajos que más difusión tuvieron estaban guiados por la necesidad de ofrecer argumentos a la idea misma de Revolución, con el fin de alcanzar el tan anhelado desarrollo de una sociedad atrasada y anquilosada, ajena a una verdadera modernización. Nombres como los de Álvaro Tirado Mejía y su Introducción a la Historia Económica de Colombia y el texto colectivo Colombia Hoy que editaba Mario Arrubla, pueden ser entendidos como ejemplos claros de esta tendencia de la historia universitaria centrada en la explicación económica.

La preocupación que guió las obras de esta década radicaba en la penetración, inclusión, adaptación y asimilación de la economía capitalista en la nación. Precisamente, esta sería una de las continuidades entre la historia de la Academia y la de la universidad: la limitación de la reflexión historiográfica a los linderos nacionales, así como la pretensión de dar al conocimiento histórico una utilidad política. La preocupación por el desarrollo implicaba un sesgo tendiente a identificar los obstáculos para alcanzar el desarrollo nacional, de allí que las temáticas más trabajadas fueron las relacionadas con el mercado nacional, el desarrollo industrial, la tierra y los mercados de mano de obra, los vínculos al mercado mundial, el crecimiento urbano, la movilidad social, entre otros.

[268] BETANCOURT, Alexander…Op. Cit. Pp. 159-176. MELO, Jorge Orlando. “Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial.”…Op.Cit. Pp. 157-164. ARCHILA, Mauricio….Op. Cit. Pp. 180-186.

Dos nombres resaltan de esta segunda generación de historiadores vinculados a la universidad, estos son Marco Palacios y Germán Colmenares. En el primer caso, la obra sobre el Café en Colombia significó un aporte importante a los estudios históricos, ya que el siglo XIX había sido olvidado por los primeros trabajos de los sesenta. Al tocar temáticas agrarias, centró su explicación de la historia nacional a partir de variables económicas, descuidando la comprensión de los fenómenos políticos en aras de buscar todas las respuestas en los comportamientos de la economía. De paso, con esta concepción de los problemas históricos del país, dice Betancourt, Palacios y los miembros de su generación se encontraban en la idea de una esencia democrática de la nación, al tiempo que aceptaron al capitalismo como el modelo de desarrollo a seguir. No obstante, reconocían la existencia de ciertas "anomalías" en el tránsito a la modernización, y por ende en la realización de la esencia democrática.

Germán Colmenares fue el otro gran historiador que alcanzó reconocimiento por su obra sobre el mundo colonial. La obra de este historiador bogotano radicado en el Valle del Cauca, puede ser entendida como una vuelta al 'mito de los orígenes' de la historiografía universitaria, puesto que el rezago del siglo XIX fue compensado por buscar las raíces más profundas de la condición de dependencia y atraso económico. El interés por el periodo colonial representó también la búsqueda de nuevas vetas de investigación, que se tradujo en la publicación de fuentes documentales, que permitían escudriñar en las estructuras económicas y sociales de larga duración, las razones de la precaria situación que había aquejado al país durante su historia.

La obra de Colmenares sí bien se ubicaba en este marco, se caracterizó entre otras cosas por separarse de los modelos marxistas de explicación, y de categorías como dependencia, metrópoli y modos de producción para estudiar el periodo colonial. Tomando distancia, Colmenares acudió más a un análisis regional centrado en la producción y sus formas

sociales, que a la conexión de un "mercado nacional" con los mercados internacionales, criticando aquellas visiones de la historia colonial, que entendían aquel periodo como el inicio de un camino hacia capitalismo[269].

En cuanto al acercamiento de la historia universitaria al público, la década del setenta vio además de la aparición del Manual de Historia de Colombia dirigido por Jaramillo Uribe, la publicación de la Nueva Historia de Colombia en 1976 coordinada por Darío Jaramillo Agudelo, quien en la presentación de la obra insistió en "partir aguas" respecto a la Academia.[270] En el mismo sentido, en 1977 se celebró el Primer Congreso de Historia, organizado por miembros de la historia universitaria, en donde se empezaba a configurar una comunidad académica de historiadores que se reunían para presentar los avances de sus investigaciones. Como vemos, la "Nueva Historia" como la bautizó Darío Jaramillo, estaba en pleno apogeo académico, sin importar que el Departamento de Historia de la Universidad Nacional hubiese dejado de funcionar en esta década.[271]

La década del ochenta vería un movimiento paradójico para el desarrollo de la disciplina histórica, puesto que al tiempo que se dio un fortalecimiento en la institucionalidad, teóricamente el contexto de derrumbe del socialismo real y el agotamiento del modelo de la historia socioeconómica de la década anterior, llevaron a desdibujar la unidad del enfoque historiográfico que parecía predominar. La consolidación se expresó en la apertura de varios programas de posgrado, entre los que se

[269] BETANCOURT, Alexander…Op. Cit. Pp. 189-202. ARCHILA, Mauricio….Op. Cit. P. 188. Para este autor, otros nombres que se destacaron desde la década del setenta fueron de los Jesús Antonio Bejarano y Margarita González, quienes desde el Anuario mantuvieron importantes niveles de investigación a pesar de las dificultades de la carrera en la Universidad Nacional.

[270] JARAMILLO AGUDELO, Darío. "Introducción." La Nueva Historia de Colombia. Biblioteca Básica Colombiana. Tomo 18. Bogotá: Colcultura, 1976. Pp. 7-24.

[271] ARCHILA, Mauricio….Op. Cit. Pp. 189-190. Para Jorge Orlando Melo, la década del setenta se caracterizó por el auge de los estudios socioeconómicos, centrados en el manejo de series estadísticas, lo que generó un olvido casi sistemático de la historia política, que era asociada a la historia "tradicional". La importancia de Colmenares, como dominador de los estudios históricos en esta década, estuvo dada por la lejanía de este autor con la situación política que por aquel entonces se vivió en la universidad pública. Cfr. MELO, Jorge Orlando. "Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial."…Op.Cit. Pp. 162-163.

destacaron la Maestría en Historia de la Universidad Nacional tanto en la sede de Bogotá como en la de Medellín, o ya en los noventa, la apertura del doctorado en la primera sede.

Aunque en los ochenta también se dio la apertura del pregrado en Historia en la UIS, para aquel entonces el fortalecimiento se dio más a nivel de los posgrados, manteniéndose las carreras de pregrado en la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana, y en Medellín en las universidades de Antioquia y la Nacional. Por su parte, las licenciaturas en el país habían cobrado gran fuerza desde finales de la década del setenta, dedicándose a la formación de nuevos docentes, estableciendo una división del trabajo entre docencia e investigación[272]. Sí bien la investigación se concentró en los departamentos de Historia, estos no contaron en los ochentas, con una planta de profesores con títulos de posgrado, al tiempo que los recursos de archivo y bibliografía se vieron menguados, afectando el desarrollo de una investigación plena.[273]

Otra expresión del nivel de la historia como disciplina estabilizada fue la creación de publicaciones periódicas. El Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura se mantenía a pesar de diferentes altibajos, mientras que vieron la luz revistas como Historia Crítica de la Universidad de los Andes, Memoria y Sociedad de la Universidad Javeriana, Historia y Sociedad de la Universidad Nacional con sede en Medellín, sin contar con la presencia de artículos históricos en el Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República. En el mismo sentido, la producción histórica se siguió presentando en los Congresos de Historia, espacio que contó desde 1987 con el apoyo de la Asociación Colombiana de Historiadores,

[272] MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. "Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX."…Op. Cit. Pp. 140-144. Para 1979 había en el país 36 universidades que tenían carreras para formar docentes con especialización en Ciencias Sociales.

[273] Aunque a la par que se mejoraba la institucionalización se dio una disminución en los recursos, la investigación en los ochentas tuvo un considerable despliegue, a través de la publicación de obras importantes para la historiografía colombiana como las de Salomón Kalmanovitz, Hermes Tovar, José Antonio Ocampo en el campo socioeconómico e incluso se dio un repunte tímido de la historia política, aunque centrada en temas del siglo XX, con trabajos como los de Carlos Miguel Ortiz, Medófilo Medina y Gonzalo Sánchez. MELO, Jorge Orlando. "Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial."…Op.Cit. P. 165.

entidad que sería la encargada de agremiar a los historiadores universitarios y de impulsar sus encuentros periódicos.

Por estos mismos años, se dio una conjunción entre la industria editorial y la historiografía universitaria para llevar nuevas interpretaciones del pasado nacional al gran público. La editorial Oveja Negra publicó por entregas una Historia de Colombia entre 1985 y 1987, mientras que Salvat también se dio a la tarea de producir otra obra con el mismo título. Sin embargo, estas intenciones de difusión de la historiografía realizada por profesionales tuvieron en la Nueva Historia de Colombia, su obra colectiva más reconocida, luego de su publicación en 1989. En los primeros años de la década del noventa, el Círculo de Lectores editó la Gran Enciclopedia de Colombia en 1992.[274]

Sin embargo, autores como Mauricio Archila y Jesús Antonio Bejarano han sostenido que al finalizar la década del ochenta se abrió un periodo de crisis en la disciplina, imbuida por el quiebre histórico del socialismo real y el correlativo declive de las grandes teorías, sobre todo de la confianza en cierto tipo de marxismo. La historia socioeconómica que se había consolidado en los dos decenios anteriores, quedó perpleja ante la crítica radical a cuestiones elementales como la verdad histórica, el estatuto científico de la Historia y la relación entre esta y la literatura. En el caso colombiano, luego del impacto de obras como Economía y Nación de Kalmanovitz y la obra sintética Historia Socioeconómica de Colombia

[274] BETANCOURT, Alexander… Op. Cit. Pp. 208-211. Al respecto es interesante anotar que Germán Mejía Pavony también participó de este tipo de iniciativas. Aunque no hemos establecido claramente en cuál obra participó, lo significativo consiste en que fue una editorial española la interesada en contratar una síntesis de la historia de Colombia, por lo que acudió a la Universidad Javeriana, específicamente a Manuel Briceño, quien contrató a Mejía Pavony para tal labor. De esta manera, Mejía cerró ese capítulo de su vida profesional como "divulgador" de la historia nacional. Entrevista realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit. Para Melo, las ventas de estas obras habrían sobrepasado las 100.000 unidades, cifra importante para nuestro país. Asimismo, para los ochentas también salieron a la venta textos como Colombia Hoy que alcanzó una difusión importante. MELO, Jorge Orlando. "Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial."…Op.Cit. P. 165. En un artículo de 1991, Melo también referenció como un "triunfo de la diversidad" la obra de Planeta, puesto que apeló a la pluralidad de enfoques historiográficos. Cfr. MELO, Jorge Orlando. "La historia: Las perplejidades de una disciplina consolidada." En: GUTIÉRREZ, Carlos B. (Ed.). La Investigación en Colombia: En las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales. Bogotá: UNIANDES, 1991. P. 49.

de José Antonio Ocampo, se asistió a una eclosión de temas e intereses que se acercaban a la Semiología y la Antropología Cultural, más centrados en cuestiones intangibles, arrinconando las preocupaciones por las estructuras económicas y sociales.

De esta forma, los defensores de la historia socioeconómica argüían que estos nuevos trabajos habían sacrificado la rigurosidad conceptual y metodológica por artilugios retóricos que imponían la metáfora como medio y fin del relato histórico. El panorama era de una fragmentación temporal, espacial y temática abrumadora, que impedía realizar una síntesis del pasado de la nación. Por otra parte, la historia política, olvidada por los historiadores nacionales desde el surgimiento de la Nueva Historia, retomó cierto interés, aunque centrado en la primera mitad del siglo XX y las temáticas relacionadas con la "Violencia". El resurgimiento de la historiografía política, los pasos dados en el estudio de los movimientos sociales y las reflexiones sobre el siglo XIX por parte de historiadores extranjeros, constituyeron también señales de la transformación de la escritura de la historia, que no se dedicaría exclusivamente a los problemas sociales y económicos del país.[275]

2.4. Apuntes sobre las fuentes empleadas en los textos escolares y su relación con la producción académica.

2.4.1. Las fuentes de los textos escolares: Entre las obras de divulgación y otros textos escolares. Los textos de tipo histórico escritos en el siglo XIX presentaban una característica importante para realizar una crítica historiográfica, a saber: los autores referían las fuentes que habían utilizado para tejer su relato. Desde la década del setenta del siglo XX, las editoriales privadas se dieron a la tarea de eliminar estas referencias, quizá para hacer más "ameno" el texto para la lectura de los jóvenes, dejando sólo un breve lugar al final del manual para la

[275] BETANCOURT, Alexander. Op. Cit. Pp. 211-223. ARCHILA, Mauricio….Op. Cit. Pp. 194-200. MELO, Jorge Orlando. "Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial."…Op.Cit. Pp. 168-170.

bibliografía consultada por los autores. Ante esta situación, en este último apartado enunciaremos las fuentes con base en las que los autores escribieron los textos escolares estudiados, las cuales no fueron más allá de las síntesis de la historiografía de la Nueva Historia. La cercanía o distancia respecto a los desarrollos de la Nueva Historia, especialmente a las obras especializadas, dependía también de la formación de los autores. Así, cuando estos eran historiadores de profesión, las referencias bibliográficas incluían textos más recientes y profundos, mientras que los autores-licenciados, acudían a obras más generales y sintéticas.

En el texto *Hombres, Espacio y Tiempo 8*, el equipo editorial vinculado a la Universidad Nacional sede Medellín, mencionaba obras como *El Poder Político en Colombia* de Fernando Guillén Martínez, *Economía y Nación* de Salomón Kalmanovitz, así como algunos trabajos de Catherine LeGrand, Álvaro Tirado Mejía, María Teresa Uribe, Fernán González, entre otros[276]. Aunque, los autores conocían estas obras de importantes investigadores, la mayor cantidad de sus referencias, por ejemplo, en la inclusión de fragmentos como lecturas complementarias, pertenecían a obras colectivas como la Nueva Historia de Colombia, el Manual de Historia de Colombia y la Historia Económica de Colombia.[277]

[276] GUILLÉN MARTINEZ, Fernando. El Poder Político en Colombia. Bogotá: Punta de Lanza, 1979.; KALMANOVITZ, Salomón. Economía y Nación: Una breve Historia de Colombia. Bogotá: Cinep/Siglo XXI/ UNAL, 1988; LE-GRAND, Catherine. Colonización y Protesta Campesina en Colombia 1810-1850. Bogotá: UNAL, 1988; LÓPEZ TORO, Álvaro. Migración y Cambio Social en Antioquia. Bogotá: CEDE, 1976; TIRADO MEJÍA, Álvaro. Introducción a la historia económica de Colombia. Medellín: La Carreta, 1970; URIBE, María Teresa y ÁLVAREZ, Jesús María. Poderes y regiones: problemas en la Constitución de la nación colombiana: 1810-1850. Medellín: Universidad de Antioquia, 1978. Cfr. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado: Colombia, América y el Mundo en el siglo XIX. Medellín: Susaeta, 1992. Pp. 194 y 212.

[277] Entre otros, los artículos citados por el equipo de Susaeta fueron: MELO, Jorge Orlando. Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899). En: OCAMPO, José Antonio. (Editor). "Historia Económica de Colombia."Bogotá: Fedesarrollo/ Siglo XXI, 1987. Pp. 128-129. 124-125; TOVAR, Hermes. La lenta ruptura con el pasado colonial (1810-1850) En: OCAMPO, José Antonio. (Editor). "Historia Económica de Colombia."Bogotá: Fedesarrollo/ Siglo XXI, 1987. P. 114; MELO, Jorge Orlando. "La Evolución Económica de Colombia: 1830-1900. En: Manual de Historia de Colombia. Tomo II. Bogotá: Procultura, 1982; MELO, Jorge Orlando. "Del federalismo a la Constitución de 1886". En: VV.AA. Nueva Historia de Colombia. Tomo I. Historia Política 1886-1946. Bogotá: Planeta, 1989; MELO, Jorge Orlando. "La Constitución de 1886". En: VV.AA. Nueva Historia de Colombia. Tomo I. Historia Política 1886-1946. Bogotá: Planeta, 1989; TELLEZ, Germán. "La Arquitectura y el Urbanismo en la época republicana."

En el mismo sentido, Mejía Pavony se movió bibliográficamente entre las "obras generales" y las "especializadas". En cuanto a las primeras incluyó las obras sintéticas ya mencionadas, además de la Historia de Colombia de Salvat, y el texto de Henao y Arrubla reeditado en la Historia Extensa de Colombia.[278] Dentro de las obras consideradas como generales, acudió al texto *Presidentes de Colombia: 1810-1990* de Ignacio Arizmendi Posada, que hacía parte de la Nueva Historia de Colombia publicada por Planeta. Lo significativo sobre este texto, es que representaba el polo "tradicional" de la historia que coexistía en la NHC, en donde pervivía la preocupación por conocer las obras de gobierno de los grandes hombres que "han ocupado la primera magistratura del país".[279]

En cuanto a las obras especializadas, Mejía citaba a los principales autores de la historia universitaria, entre los que se destacaban David Bushnell, Charles Bergquist, Mario Aguilera, Jaime Jaramillo Uribe, David Jhonson, Javier Ocampo López, Marco Palacios, Luís Ospina Vásquez. *Civilización 8*, incluía también fragmentos de textos de fuente documental, obtenidos de diferentes compilaciones editadas, que daban cuenta del importante bagaje del autor sobre el siglo XIX. Estos fragmentos de fuente correspondían a escritos de personajes que habrían marcado la historia nacional, desde Colón hasta políticos del siglo XIX como Camacho Roldán, Ospina Rodríguez, Caro, Núñez, Samper, Murillo Toro, entre muchos otros.[280]

1830-1840 y 1930-1935. En: Manual de Historia de Colombia. Bogotá: Colcultura, Tomo II. Pp. 492-493. Cfr. Ibíd. Pp. 173, 179, 186, 192, 193.

[278]EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8. Bogotá: Norma, 1992. Segunda Reimpresión. P. 377.

[279] El enfoque de esta obra se puede considerar con la siguiente cita: "Sobre cada uno -teniendo en cuenta que aquí aparecen los setenta más importantes- se cuentan aspectos significativos de su vida personal y política. Rasgos y anécdotas que los definieron. Situaciones que los caracterizaron. Vivencias leves o graves que fortalecieron su carácter. Decisiones que afectaron sus propias vidas y las de quienes vendrían después." ARIZMENDI POSADA, Ignacio. Presidentes de Colombia: 1810-1990. Bogotá: Planeta, 1989. P. 11. Es igualmente significativo que este texto fue presentado por Germán Arciniegas, para aquel entonces Presidente de la Academia Colombiana de Historia.

280 Algunos de los fragmentos citados era: "Cabildo abierto del 20 de julio de 1810." En: Cabildos de Santafé de Bogotá. Cabeza del Nuevo Reino de Granada. 1538-1810. Bogotá: Archivo

En el mismo sentido, Lucía Duque Muñoz, asumía que el texto para Santilla bebió sólo de las fuentes de la Nueva Historia, aunque reconocía que acudió en alguna medida a algún texto de lo que hemos denominado en el apartado anterior, como revisionistas. "…Sí, Nueva Historia de Colombia…y también algunos libros un poquito, pues un poquito anteriores, como no sé, Cambio y Conflicto en Colombia, José Antonio Ocampo, incluso hasta Luís Ospina Vásquez, bueno no sé, bibliografía así como sobresaliente sobre temas de historia económica y social y Nueva Historia de Colombia, Nueva Historia de Colombia…".[281] También acudió a la inclusión de fragmentos de fuentes, como parte del corpus paratextual con el que los estudiantes contarían para realizar ejercicios y actividades evaluativas, aunque no citaba las fuentes de donde extrajo tales piezas.[282]

Los autores-licenciados por su parte, algunas veces ni siquiera citaban las fuentes de donde habían obtenido la información que estaba en el texto escolar[283]. Sin embargo, la mayoría de autores optaron por acudir

---

Nacional de Colombia. 1957. P. 283."; "VARGAS TEJADA, Luís. "Epitafio" En: MEJÍA, Germán y PERDOMO, María Isabel (Comps.). Causas y memorias de los conjurados del 25 de septiembre de 1828. Tomo 3. Bogotá: Fundación Francisco de Paula de Santander. 1990. P. 388."; GROOT, José Manuel. "La barbería" En: LUQUE MUÑOZ, Henry (Comp.) Narradores Colombianos del Siglo XIX. Biblioteca Básica Colombiana. Tomo 19. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1976. Pp. 191-192."; "BOLÍVAR, Simón. Mensaje al Congreso de Angostura del 15 de febrero de 1819. En: Conozcamos a Bolívar. Bogotá: Editorial Norma, 1982." Ente muchos otros. Cfr. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 249, 267, 270, 272.

[281] Entrevista realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008…Op.Cit.

[282] Fragmento de una carta geográfica de 1823, editada por el Instituto Geográfico de Weimar (Alemania); Fragmento de la Carta de Jamaica. Simón Bolívar. 1815; Fragmento de un texto de José Luís Romero; Fragmento de un texto de Álvaro Tirado Mejía sobre las guerras civiles; Artículo 22 de la Constitución Política de 1991; Fragmento del texto La literatura colombiana entre 1820-1900 de Eduardo Camacho Guizado sobre el Costumbrismo; Fragmento del texto "De los cuerpos regionales a la verdadera representación nacional" de Camilo Torres 1810; Fragmento del texto "Federalismo sin base en la realidad". De Antonio Nariño. 1811; Fragmento del texto "Proyecto para la Constitución de 1858" de Florentino González; Fragmento del poema "Versos compuestos por el artesano". De José María Garnica; Fragmento del texto "Antología crítica de la poesía colombiana" de Andrés Holguín. 1974. sobre el romanticismo; Fragmento del poema "Noche de Diciembre" de Rafael Pombo; Fragmento de un texto de Florentino González sobre la libertad (1848-1858); Fragmento de un texto de Rafael Núñez. 1884. Cfr. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8. Bogotá: Santillana, 1995. Pp. 99, 101, 105, 107, 109, 193, 197, 199, 201.

[283] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. Bogotá: Voluntad, 1991

detalladamente a las obras de divulgación ya citadas, principalmente la Nueva Historia de Colombia, en especial los artículos que los especialistas escribieron sobre el siglo XIX. Las mediaciones entre el conocimiento especializado y los textos escolares, se incrementaban, puesto que los licenciados emplearon otros textos escolares, como en el caso del manual de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán. El texto de estos autores, fue utilizado por Ramos Peñuela y Espinoza como fuente "especializada", mientras que Burgos y Navarro seleccionaron fragmentos completos, para convertirlos en parte del texto colectivo que estos autores idearon.[284]

Esta simplificación de las fuentes a las que acudieron los licenciados se complementaba con enciclopedias de diferente orden, de donde obtenían información que insertaban como recuadros complementarios al texto de fondo[285]. La explicación de esta situación la podemos encontrar en que para los docentes y para el mismo Ministerio de Educación, lo significativo era la forma en que se presentaba el conocimiento, siendo este un asunto que se resolvía con una breve pesquisa bibliográfica, que como vemos, no pasaba de las páginas de algunos textos escolares y de obras de divulgación. En palabras de una de las autoras:

> *"…La mayoría son fuentes secundarias, no? Primaria sí lograba uno conseguirlas, porque es que era, el tiempo era muy apretado, nosotros,*

[284] Esta situación se debe a que Campo Elías Burgos y Ana Victoria Navarro no escribieron un texto de su puño y letra, sino que el texto de fondo era una selección de apartados de otros textos que conformaban un relato polifónico sobre un tema específico. Otros textos escolares citados fueron los de Margarita Peña y Carlos Alberto Mora y otros del mismo sello editorial como Espacio, Sociedad y Geografía. Para el caso del libro Sociedad Activa 8 de Burgos y Navarro: "Reconstitución de la República: Periodo de 1825-1850-Situación económica y social." Tomado de KALMANOVITZ, Salomón y DUSSAN, Silvia. Historia de Colombia 9. Editorial El Cid; "Poblamiento: nuevas fundaciones y colonizaciones." Tomado de NAVARRO, Ana Victoria, RIOS, Francisco y SÁNCHEZ, Teresa. Manual de Historia 4. Editorial Voluntad y "La colonización antioqueña". Tomado de KALMANOVITZ, Salomón. Historia de Colombia. Editorial El Cid. Cfr. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8. Bogotá: Educar Editores, 1994. Pp. 208-210, 213-214 y 216-217 respectivamente.

[285] En el texto Milenio 8 estaban textos como: "El postrer adiós" En: Conozcamos a Bolívar. Ed. Norma. P. 141; "Manuel Murillo Toro". En: Forjadores de Colombia Contemporánea. Ed. Planeta. Tomo 1. P. 258; "El Costumbrismo." En: Gran Enciclopedia Temática. Ed. Norma. P. 222; "El Teatro". En: Gran Enciclopedia Temática. Ed. Norma. Pp. 234-235. Cfr. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8: Historia y Geografía. Bogotá: Norma, 1997. Pp. 223, 242, 255 y 257 respectivamente.

a ver, nosotros no trabajábamos como un proceso de investigación, sino como un proceso o no un proceso, sino como una propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales, si? Entonces, la idea no era hacer una investigación histórica, de la época, sino brindar una información que nos, daba las fuentes, sobre todo fuentes secundarias, básicas, para poder acercar a los niños a esas realidades. Ya directamente en investigación, real, en la disciplina, no, es decir, uno como que empieza también, en el magisterio a dirigir toda su actividad hacia lo pedagógico y entonces, la parte de la disciplina se convierte en el instrumento, si? Para .el desarrollo, de todos los procesos cognitivos, habilidades y demás, si? pero investigadores disciplinarios no y mi interés siempre ha sido, y profundamente la pedagogía, así me encante la Historia y todo eso, yo…eso va en la forma de abordarla, no?..."[286]

2.4.2. Anotaciones sobre la producción historiográfica en torno al siglo XIX. Sí las fuentes a las que acudían los autores de los textos escolares eran obras de divulgación, tal como la Nueva Historia de Colombia, surge una serie de preguntas respecto al estado de los estudios históricos sobre el siglo XIX. ¿Qué producción historiográfica se dio en el país sobre el siglo XIX desde la historia universitaria? ¿La producción historiográfica sobre esta centuria se limitaba a los artículos que componían las obras colectivas destinadas a la divulgación? ¿Cómo saber qué se escribió sobre el siglo XIX entre las décadas del sesenta y los primeros años de la década del noventa?

Para intentar dar una respuesta a estos interrogantes, cerrando a su vez este capítulo sobre los factores que intervinieron en la producción de las representaciones históricas de los textos escolares, esbozaremos la siguiente tesis: El siglo XIX como periodo histórico a trabajar, aunque se vio "relegado" por la por la historia colonial primero y por los temas relacionados con la Violencia de mitad del siglo XX después, fue objeto de estudio permanente por historiadores nacionales y extranjeros. Esta situación marcó aún más la distancia entre el conocimiento histórico producido en la universidad y aquello que llegó a las aulas de clase a través de los manuales escolares, mostrando la poca actualización del

[286] Entrevista realizada a Clara Inés Ramos Peñuela. Miércoles 26 de noviembre de 2008… Op.Cit.

conocimiento histórico de los autores de textos escolares, independientemente de su formación.

La pregunta por las maneras de saber qué se produce historiográficamente en un momento dado sobre un tema o periodo en particular se puede responder con base en tres criterios. En primer lugar, el estado de la disciplina histórica se puede conocer a partir de la revisión de los Congresos de Historiadores profesionales que se dieron desde 1977, con base en las memorias de los eventos con el fin de ir valorando la producción temática además de la calidad de la misma historiografía. En segundo lugar, otro indicador lo podríamos hallar en la publicación de libros sobre el periodo en cuestión, acercándonos a una labor propiamente historiográfica para evaluar con base en resultados más sólidos de investigación aspectos como las nuevas temáticas, los enfoques, el manejo de técnicas de investigación y en general todos los avances o retrocesos del trabajo historiográfico.

Aunque no nos dimos a una tarea historiográfica, que hubiera implicado el contraste entre los contenidos de los textos escolares y la producción historiográfica referenciada, optamos por averiguar qué fuentes emplearon aquellos autores de los artículos de la Nueva Historia de Colombia, con el fin de saber sí había bibliografía especializada sobre el siglo XIX, más allá de los textos de divulgación. En los artículos incluidos en la NHC a los que acudieron los autores de los manuales escolares, vemos cómo para la década de publicación de la enciclopedia de Planeta, ya se habían producido obras como *El Régimen de Santander* de David Bushnell en 1966; *El Pensamiento Colombiano en el siglo XIX* de Jaime Jaramillo Uribe editado por primera vez en 1963; *Las Revoluciones Hispanoamericanas: 1808-1826* de Jhon Lynch (1976) y *El proceso ideológico de la emancipación* de Javier Ocampo López en 1974. [287]

[287] Estas son algunas de las obras a las que acudió Javier Ocampo López para hablar sobre la Independencia. Cfr. OCAMPO LÓPEZ, Javier. "El proceso político, militar y social de la Independencia" En: JARAMILLO URIBE, Jaime (Director Científico). Nueva Historia de Colombia. Vol. II: Era Republicana. Bogotá: Planeta, 1989. Pp. 9-64.

En cuanto a la historia política del siglo XIX, otro artículo mencionado frecuentemente fue *"El Estado y la Política en el siglo XIX"* de Álvaro Tirando Mejía. Además de las fuentes documentales que cubrían todo el siglo XIX, el autor empleó obras como *Partidos políticos y poder eclesiástico* de Fernán González de 1977, *Aspectos del siglo XIX en Colombia* de Frank Safford del mismo año, el primer tomo de las Ideas Liberales en Colombia 1849-1914 de Gerardo Molina editado en 1970. En el artículo se citan las obras del mismo Tirado Mejía como *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia* y *Colombia en la repartición imperialista, 1870-1914*, que vieron la luz en 1976[288].

La historia socioeconómica también fue narrada con base en el mismo volumen de la Nueva Historia de Colombia, especialmente el artículo de Jorge Orlando Melo titulado *"La Evolución Económica de Colombia 1830-1900"* y en menor medida los textos de Salomón Kalmanovitz y Margarita González. Además de haber empleado una gran variedad de fuentes de la época que iban desde las Memorias de Hacienda hasta los censos realizados en el siglo XIX, Melo también acudió a trabajos escritos por importantes personajes vinculados al Estado, entre los que se destacan algunos textos geográficos como los de Eliseo Reclus o Francisco Javier Vergara y Velasco así como descripciones de la situación económica de José María y Miguel Samper, Manuel Ancízar y Salvador Camacho Roldán. Dentro de los trabajos historiográficos, el autor referenció los trabajos de Jesús Antonio Bejarano*, El siglo XIX en Colombia, visto por historiadores norteamericanos* de 1977; de William Paul Mcgreevey, *An Economic History of Colombia, 1845-1930 de 1971;* y de Miguel Urrutia y Mario Arrubla las *Estadísticas históricas de Colombia de 1970* así como el artículo *El sector externo y la distribución del ingreso en Colombia en el siglo XIX* que vio la luz dos años más tarde[289].

[288] TIRADO MEJÍA, Álvaro. "El Estado y la Política en el siglo XIX". En: Ibíd. Pp. 155-183.
[289] MELO, Jorge Orlando. ""La Evolución Económica de Colombia 1830-1900" En: Ibíd. Pp. 65-100. Los artículos de Kalmanovitz y González que fueron menos referenciados por los autores de los textos escolares, estos eran: KALMANOVITZ, Salomón. "El Régimen Agrario durante el siglo

Sin embargo, la historia socioeconómica tuvo su mejor síntesis en el texto editado por José Antonio Ocampo llamado Historia Económica de Colombia. Esta obra vino a complementar el panorama de los textos de divulgación al finalizar la década del ochenta, cuando ganó el Premio Nacional de Ciencias "Alejandro Ángel Escobar" en 1988, luego de haber sido editada en varias ocasiones por Siglo XXI y Tercer Mundo. Esta obra surgió en el seno de Fedesarrollo, que para mediados de los ochenta estaba encabezado por el mismo Ocampo, quien contó con el apoyo del Banco de la República para sacar adelante el proyecto editorial, que tuvo su primera edición en 1987.

De esta obra, los autores de los textos escolares emplearon los capítulos tres y cuatro, elaborados por Hermes Tovar Pinzón y Jorge Orlando Melo respectivamente. En el primero de ellos, titulado *"La Lenta Ruptura con el Pasado Colonial (1810-1850)",* Tovar anotaba que sí bien los estudios sobre la primera mitad del siglo XIX se orientaban más a la historia política, para fines de los ochenta ya había algunos trabajos que tocaban diferentes problemas de la historia económica, entre ellos resaltaba *Desarrollo político, social y económico 1800-1854* de José Escorcia publicado en 1983; de Zamira Díaz de Zuluaga se encontraba *"Guerra y economía en las haciendas, Popayán 1780-1830* del mismo año. De Tovar Pinzón ya se había publicado *Guerras de opinión y represión en Colombia durante la independencia, 1810-1820* artículo escrito para el Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura en 1983 y *La independencia: ensayos de historia*, encabezado por Germán Colmenares, texto editado en 1986.

Además de otros trabajos sobre temas particulares como el tabaco, la minería y el comercio, en la bibliografía reseñada por el autor resaltaban tesis doctorales de importantes investigadores que se dieron a la tarea de analizar el siglo XIX en el país. Entre estos cabe mencionar el trabajo de John P. Harrison, *The Colombian tobacco industry, from government*

XIX en Colombia". En: Ibíd. Pp. 101-154 y GONZÁLEZ, Margarita. "Las Rentas del Estado". En: Ibíd. Pp. 185-196.

monopoly to free trade, 1778-1876, tesis doctoral de la Universidad de California, Berkeley en 1951; *Commerce and Enterprise in Central Colombia, 1821-1870*, tesis doctoral en la Universidad de Columbia 1965 de Frank Safford y *The first Mosquera Administration in New Granada, 1845-1849* de León Helguera, trabajo presentado en la Universidad de North Carolina a finales de la década del cincuenta. No obstante, según el mismo Tovar los trabajos sobre la primera mitad del siglo XIX no abundaban en la historiografía existente a finales de la década del ochenta.

Por su parte, el artículo de Jorge Orlando Melo *"Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899)"*, muchas veces citado en el texto de Susaeta, ofrecía un mejor panorama para la bibliografía especializada, puesto que como se decía líneas arriba, la historiografía centró su interés en la segunda mitad del siglo. El autor referenció obras sobre la última guerra civil del siglo XIX, como *La Guerra de los Mil Días (1978)* de Jorge Villegas y José Yunis; el análisis de Charles Bergquist en relación al Café y la guerra en *Café y Conflicto en Colombia, 1886-1910 (*1981) y Humberto Vélez Ramírez con su artículo *"Rafael Reyes o el primer experimento burgués en Colombia"* publicado en *Historia, Economía y Espacio* (1983).

Sobre el tema del Café, la historiografía para aquel entonces había producido los trabajos de Marco Palacios *"El Café en Colombia: 1850-1970"* (1983), de Absalón Machado *"El Café: De la aparcería al capitalismo*" (1977) y de Mariano Arango, *"Café e Industria: 1850-1930"* (1977). Sobre la industria destacan los trabajos de Roger Brew, *"El desarrollo económico de Antioquia desde la Independencia hasta 1920" (*1981); Santiago Montenegro, *"El surgimiento de la industria textil en Colombia",* publicado en el texto *Crisis mundial, protección e industrialización* (1984).

Mientras que lo relacionado con los cambios en la estructura agraria y las condiciones de la industrialización los había trabajado Jesús Antonio

Bejarano en "*El régimen agrario: de la economía exportadora a la economía industrial*" (1978). Los conflictos por la tierra los había estudiado Catherine Legrand, en *From Public Lands into Private Properties: Landholding and Rural Conflict in Colombia, 1870-1936*, Tesis doctoral presentada en la Universidad de Stanford en 1980, y por Pierre Gilhodès, en el texto *La cuestión agraria en Colombia* (1973).[290]

Como se puede apreciar, el siglo XIX especialmente desde 1850 sí fue objeto de reflexión por parte de algunos historiadores que publicaron libros sobre diferentes temáticas. De allí que los artículos incluidos en las obras colectivas ya mencionadas no eran más que síntesis apretadas de una bibliografía especializada, que constituyeron la fuente privilegiada por los autores de textos escolares para elaborar sus relatos. Ahora bien, el tercer camino para conocer el estado de la disciplina histórica consiste en la revisión de las principales publicaciones periódicas en las que se ponían a consideración los intereses y avances investigativos que se iban generando al interior de los epicentros productores de conocimiento histórico.

Como se sabe, para fines de la década del ochenta y principios de los noventa, varias de las publicaciones periódicas especializadas en temas históricos comenzaban a surgir. A excepción del *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* publicado desde 1963, solamente en la segunda mitad de los ochenta la escena historiográfica contaba con la revista *Historia Crítica* de la Universidad de los Andes como otra publicación importante en donde se difundían los resultados investigativos de manera periódica. Así pues, tras una ojeada a estas dos revistas se pudo establecer que los artículos sobre el siglo XIX se presentaron en mayor medida en el ACHSC, desde la misma década del sesenta, mientras que en Historia Crítica este periodo se hallaba más relegado, al

[290] TOVAR PINZÓN, Hermes. "La Lenta Ruptura con el Pasado Colonial (1810-1850)". En: OCAMPO, José Antonio (Ed.) Historia Económica de Colombia. Bogotá: Presidencia de la República, 1997. Pp. 109-152 y MELO, Jorge Orlando. "Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899)" En: Ibíd. Pp. 153-230.

tiempo que en el *Anuario* el periodo tuvo una presencia permanente en las tres décadas que se analizaron.

El primer artículo sobre el siglo XIX publicado en el ACHSC fue el de Magnus Morner titulado *"El comercio de Antioquia alrededor de 1830, según un observador sueco."* en el segundo número en 1964. Un año más tarde, se publicaron tres artículos que fueron *"Significación de los antioqueños en el desarrollo económico colombiano: Un examen crítico de las tesis de Evereft"* de Frank Safford; así como dos textos más sobre historia del arte como fueron *"La importancia de los grabados en la cultura neogranadina"* y *"Reseña del arte en Colombia durante el siglo XIX"* de Santiago Sebastian y Eugenio Barney Cabrera respectivamente. La década del sesenta cerraría con dos artículos publicados en 1969, a saber: *"La controversia jurídica y filosófica librada en la Nueva Granada en torno a la liberación de los esclavos"* de Jaime Jaramillo Uribe y *"Algunas notas biobibliográficas de Pedro Nisser, un ingeniero sueco en Colombia en el siglo XIX"* de Henry Wassen.

En el ACHSC número 5 de 1970 sólo se publicó un artículo, el de J. León Helguera, titulado *"Antecedentes sociales de la revolución de 1851 en el sur de Colombia (1848-1851).* Seis años después, en el octavo número los trabajos sobre el siglo XIX volvieron a cobrar importancia, con los textos de Jaime Jaramillo Uribe: *"Las Sociedades Democráticas de artesanos y la coyuntura política y social colombiana de 1848"*, de Malcolm Deas *"Una hacienda cafetera de Colombia: Santa Bárbara, 1870-1912",* además de un artículo sobre la esclavitud en el Chocó entre 1680 y 1810 de William Sharp. El número siguiente del Anuario publicaría "*Los Cosecheros de Ambalema: Un esbozo preliminar"* de René de la Pedraja Tomán.

La década del ochenta empezaría con dos trabajos de reconocidos historiadores, el primero de ellos se titulaba *"Haciendas y estructura agraria en el Valle del Cauca: 1810-1830"* de José Escorcia y *"Aspectos de la agricultura colombiana a comienzos del siglo XIX"* escrito por Fabio

Zambrano. En el décimoprimer número del Anuario, aparecieron *"La política económica virreinal en el Nuevo Reino de Granada 1750-1810"*, *"Guerras de opinión y represión en Colombia durante la Independencia 1810-1820"* de Margarita González y Hermes Tovar, respectivamente. En 1984 se destacaron los trabajos de David Sowell *"Agentes diplomáticos de los EEUU y el golpe de Melo"*, *"La Música de los Mil Días: Temístocles Carreño, símbolo del sentimiento santandereano"* de Aida Martínez Carreño.

Durante la segunda mitad de la década del ochenta, los trabajos sobre el siglo XIX se incrementaron considerablemente hasta 1992. En el número 13-14 del Anuario se incluyeron textos de Margarita González, *"Aspectos económicos de la administración pública en Colombia, 1820-1886",* apareció una vez más Frank Safford con *"Acerca de las interpretaciones socioeconómicas de la política en la Colombia del siglo XIX: Variaciones sobre un tema"* y *"La historia de la quina desde una perspectiva regional: Colombia 1850-1882"* de Yesid Sandoval y Camilo Echandía.

Aunque cronológicamente no corresponden al siglo XIX, en el Anuario número 15 salieron a la luz un par de artículos de Oscar Rodríguez sobre la Caja Real de Popayán y de Margarita Garrido sobre la Política Local en la Nueva Granada entre 1750 y 1810. Ya propiamente sobre el siglo en cuestión se destacaban los artículos de Susy Bermúdez, *"Mujer y Familia durante el Olimpo Radical";* de Fernán González, *"Iglesia y Estado desde la Convención de Rionegro hasta el Olimpo Radical: 1863-1878"*; de los historiadores José Alarcón y Gustavo Arias el trabajo titulado *"La producción y comercialización de añil en Colombia 1850-1880"* y de Carlos Eduardo Jaramillo, *"Las Juanas de la Revolución: El papel de las mujeres y los niños en la Guerra de los Mil Días".*

Ya en los últimos años de esta década se empezó a ver el surgimiento de nuevos intereses por parte de los historiadores, algunos formados por aquellos maestros de las primeras generaciones de historiadores universitarios. Sobresalieron textos como los de J. León Helguera, *"Notas*

sobre un siglo de la caricatura política en Colombia 1830-1930", de Diana Obregón*, "El sentimiento de nación en la literatura médica y naturalista de finales del siglo XIX en Colombia".* No obstante estas novedades, también tuvieron lugar en este número 16-17 las temáticas ligadas a la historia económica, muestra de ello fue el artículo de Hernán Clavijo Ocampo*, "Reformas fiscales y crisis política del régimen colonial de la Nueva Granada 1770-1813".*

La tendencia de nuevas temáticas se mantuvo en los albores de la década del noventa, con trabajos como los de Pablo Rodríguez*, "El amancebamiento en Medellín, siglos XVIII-XIX"* y de Diana Obregón Torres *"La Sociedad de Naturalistas neogranadinos y la tradición científica",* además del balance historiográfico de Darío Acevedo Carmona titulado *"Consideraciones críticas sobre la historiografía de los artesanos del siglo XIX"*. Textos que se dedicaban a estudiar regiones particulares fueron incluidos en el número 20, tales como los de Luís Javier Ortiz Mesa y su trabajo sobre las elites en Antioquia entre 1886 y 1996 y el de Guiomar Dueñas Vargas sobre la resistencia campesina en la región central durante todo el siglo XIX.

En 1993 sólo apareció el texto de María del Pilar Guzmán titulado *"La alopatía y la homeopatía en el siglo XIX: Conflicto entre las prácticas médicas"*. Tres años más tarde, continuaron publicándose textos sobre diferentes temáticas, tales como *"Adulterios, amancebamientos, divorcios y abandono: la fluidez de la vida familiar santanfereña 1750-1810."* de Guiomar Dueñas, *"Jesuitas, masones y conspiradores: dramas bogotanos a mediados del siglo XIX"* de Mario García Molina. Por su parte, la reflexión sobre la política la retomó Frederic Martínez con el texto *"En busca del Estado importado: De los Radicales a la Regeneración 1867-1889."*[291]

[291] Las referencias sobre el Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura ACHSC fueron obtenidas de la revisión de los números 1 al 24 que cubrían el periodo 1963-1996. Ver: http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/indice.htm. En este sitio web aparecen todos los números del Anuario consultados. Sin embargo, para una mirada rápida puede consultarse:

En contraste con el interés por la historia nacional que pudimos apreciar en el ACHSC, la revista de historia de la Universidad de los Andes no se ocupó demasiado del siglo XIX colombiano. Dentro de los pocos artículos publicados, el primero de ellos correspondió a Oscar Rodríguez, titulado *"El pensamiento económico en la formación del Estado neogranadino 1780-1830"* que apareció en dos entregas, en los números 2 y 3 en 1989. Así como en el *Anuario* los nuevos temas asociados a la historia de la cultura aparecieron desde fines de los ochentas, en *Historia Crítica* también tuvieron cabida, tal y como se puede apreciar en el texto de Adolfo González Henriquez sobre la música del Caribe colombiano durante la independencia y los primeros años de la República, artículo que apareció en 1990. En el mismo número en que se publicó el trabajo de González, en la sección *Espacio Estudiantil,* Paula Samper escribió el texto *"Colombia: De 1855 a 1872, vista a través de los periódicos de la época."*

Fue entre los números 8 y 9 que debido al tema del dossier principal, la revista presentó la mayor cantidad de trabajos sobre la historia del país en el siglo XIX. Así pues, en 1993 Susy Bermúdez publicó *"El bello sexo y la familia durante el siglo XIX en Colombia: Revisión de publicaciones sobre el tema".* En 1994 con el número nueve dedicado a los oficios femeninos, se incluyó en la revista un trabajo de la misma autora con el nombre de *"Tijeras, aguja y dedal: elementos indispensables en la vida del bello sexo en el hogar en el siglo XIX"*. Sobre el siglo en cuestión, aparecieron algunas reseñas de libros que trataban el tema del dossier, entre los que

---

CORREDOR PARDO, Humberto. "Índice comentado del Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura-Nos.1-14." En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Volumen 15. Bogotá: UN, 1987 Disponible en la red vía: http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancolh15/apendice/apend1a.pdf. Tipo: PDF y CADAVID RICO, Álvaro A. "Índice comentado del Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura-Números 15-20." En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Volumen 21. Bogotá: UN, 1993. Disponible en la red vía: http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancolh21/varios/var2/var2.pdf. Tipo: PDF. Tamaño: Cabe anotar que en el ACHSC también se publicaron varios documentos sobre el siglo XIX tales como "Los resguardos indígenas en el sur: un aporte documental del año de 1834" en el número 11 o Diario de un caudillo anónimo sobre el 20 de julio de 1810" en el número 13-14.

cabe mencionar: *"El salón del vestuario: un siglo de moda en Colombia 1830-1930" y "Moda y política en el periodo de la Independencia".*[292]

Esta extensa lista de artículos publicados en las dos principales revistas que tenía la disciplina histórica entre las décadas de los ochenta y noventa, no hace más que ponernos de presente la enorme distancia entre la historiografía profesional y los contenidos de los manuales escolares de este periodo. Con ello, se relativizan las aseveraciones que planteaban que desde la década del setenta la Nueva Historia había copado todos los lugares de la enseñanza de la historia en el país. Por el contrario, lo que se puede apreciar es que los autores optaron por acercar, en apariencia, algunos planteamientos de esa historia universitaria solamente a partir de obras de síntesis escritas para la divulgación al más amplio público.

Como era obvio, mostrar el estado de la historiografía profesional colombiana en el momento en que se vislumbraba el paso de la historia socioeconómica a la eclosión temática y temporal, evidenciaba la distancia de todos los autores de textos escolares, más allá de su formación, frente a los avances investigativos que se producían entre el gremio y se difundían a través de las revistas especializadas. No obstante, los autores que se formaron como historiadores profesionales aludieron a alguna de la bibliografía especializada, más nos es difícil desentrañar sí hubo o no empleo de la misma, máxime cuando los mismos autores sólo reconocieron haberse basado en las principales obras historiográficas y en los textos para divulgación.

Esto nos conduce a sugerir que los textos escolares de Ciencias Sociales en este periodo pueden ser considerados como síntesis de síntesis. Este factor del proceso de producción de los manuales, despoja de entrada a los textos de la complejidad científica y de los vientos renovadores que la Nueva Historia podía representar frente a la historia considerada

[292] Las referencias sobre los artículos de la revista Historia Crítica fueron obtenidas del sitio web la misma. Cfr. http://historiacritica.uniandes.edu.co/index.php

tradicional. Los conocimientos históricos que poblaban los manuales entonces estaban a medio camino entre las grandes pretensiones, a veces desbordadas, del proyecto educativo y la simplicidad de los contenidos, determinada en alguna medida por los ritmos acelerados de producción y la formación misma de los autores. Cabe preguntarse aquí: ¿Cómo eran esos contenidos? ¿Eran solamente una serie de hechos narrados carentes de cualquier intencionalidad política? ¿Se puede pensar en que a partir de esos contenidos se gestionaba una memoria sobre la nación en las y los jóvenes lectoras y lectores? Estas preguntas tratarán de ser respondidas en el siguiente capítulo.

CAPITULO III

LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA HISTORIA DE "COLOMBIA" EN EL SIGLO XIX: LOS CONTENIDOS DE LA MEMORIA NACIONAL.

A manera de Introducción. Los trabajos dedicados a los textos escolares en su interior generalmente centran su atención en aquello que busca una socialización política, ya fuese a partir de enunciados abiertamente legitimadores de un orden social o con base en la naturalización de ciertas relaciones de poder, tales como elementos machistas y discriminadores en general[293]. Los textos escolares, especialmente los de Ciencias Sociales presentan una particularidad interesante: además de ser portadores de valores y concepciones del mundo de manera implícita, la misma narración puede evidenciar un enfoque sobre lo que ha sido la historia colectiva, determinando quiénes entran o quedan por fuera de ese relato colectivo del pasado.

De esta manera, analizar los contenidos de los textos, deteniéndose en la estructura narrativa de la historia que cuentan, nos puede dar señales sobre aquello que en un periodo determinado, se entendía por memoria de los y las estudiantes-lectores, constituyendo la "sustancia" de los recuerdos. Para el caso de un pasado no vivido, necesariamente estos recuerdos son aprendidos en espacios como la escuela. En este capítulo procuraremos determinar qué tipo de contenidos conformaron el relato sobre la historia del país en el siglo XIX, organizados en cuatro grandes bloques temáticos: La historia política, la social, la económica y la cultural.

Como planteamiento central sostenemos que sí bien a inicios de los noventa del siglo pasado, el relato histórico no se centró en las gestas bélicas de los grandes héroes, la historia política no perdió protagonismo,

[293] FORERO, Alfonso. La Anti-Fantasía: Los Textos de Ciencias Sociales de uso en la Escuela Primaria Colombiana. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1988.

preocupándose por el proceso de conformación del Estado. A su vez, la historia social y económica presente en los manuales se enfocaba especialmente en la diversidad regional, de la misma forma lo hacía en la en la inserción del país a la economía capitalista como señal de entrada en la modernidad, dándose un equilibrio entre la historia política y la socioeconómica. Todo ello se complementaba con una información que destacaba los grandes logros de la cultura nacional en diferentes áreas. Los autores procuraron establecer una relación entre lo que fue la historia nacional en el siglo XIX y lo que debía ser la participación de las nuevas generaciones en la construcción del presente y el futuro. Los elementos del relato histórico escolar en los primeros años de la década del noventa corresponden a la estructura de este capítulo.

3.1. Sobre la Historia Política.

3.1.1. El origen de la nación no era el mismo de la República: La Nación hasta 1830. El siglo XIX, rango temporal que abarcaban los textos escolares de Ciencias Sociales revisados, era definido por los autores como el siglo en el que Colombia alcanzó su identidad nacional. En los diferentes manuales se ubicó de manera distinta el origen de la Nación y de la República colombiana. En cada uno de estos textos se daba por supuesta la existencia de la nación colombiana, cuyo origen se remontaba siglos atrás o incluso, se pensaba que aquella entidad siempre había existido más allá de los nombres dados. Desde luego, Colombia era el nombre de ese nosotros intemporal, cuyo estudio en el siglo XIX sólo era significativo cuando se constituyó La República.

El único texto en el que se aludía al origen de la nación era *Civilización 8*. En él, Mejía Pavony aseguraba a los lectores que “nuestra” nación se originó gracias al encuentro de los “indígenas americanos” y los conquistadores españoles, quienes después trajeron a los esclavos africanos para completar la mezcla cultural y étnica de la nación colombiana. Si bien esta circunstancia que marcó nuestra historia como

característica distintiva, señaló también la existencia secular de la diversidad regional, atributo que definió la historia nacional.[294]

El origen de la nación no representaba ninguna preocupación para los demás autores al narrar la historia del siglo XIX, aunque sí era importante ubicar cuándo esta nación tomó la forma de República, así como determinar quiénes fueron los encargados de esta importante labor. Al respecto, podemos identificar dos formas de abordar la creación de la República, que sí bien se referían casi a los mismos acontecimientos, variaban no solo en fijar el principio de este proceso, sino en el peso de ciertos elementos, como la participación de los criollos, la relación con personajes de otras nacionalidades o los proyectos políticos que se tejieron hasta 1830, año en que todos los relatos cierran la primera etapa de la historia del país en el siglo XIX.

El inicio del periodo republicano se caracterizaba por adherirse a la tesis que sostenía que el proceso de Independencia se desarrollo gracias a diferentes acontecimientos del siglo XVIII, que marcaron las primeras décadas del siglo XIX. Como era apenas obvio, los autores veían en el levantamiento Comunero el primer paso para alcanzar una vida libre del "yugo español", al tiempo que atribuían una gran importancia al ambiente intelectual de fines del siglo XVIII, expresado en las nuevas formas de encarar la ciencia, la educación y el periodismo. La relevancia de estos campos consistía señalar como determinante la circulación de nuevas ideas ilustradas, inspiradas en los sucesos de Europa y Estados Unidos, de las cuales habrían bebido los constructores de la República[295].

[294] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8. Bogotá: Norma, 1992. Segunda Reimpresión. Pp. 231-233.

[295] Con base en esta tesis, los autores destacaban los nombres de Antonio Nariño, Camilo Torres y José Celestino Mutis, como aquellos personajes referentes de este periodo y que tuvieron un desempeño importante en la creación de la República. Así mismo, destacaban la importancia de l traducción de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano hecha por Nariño. Cfr. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. Bogotá: Voluntad, 1991. Pp. 307-310.

Sin embargo, el hecho más significativo en esta interpretación era el papel jugado por las Reformas Borbónicas, como condición básica para la Independencia. Estas fueron entendidas como el marco económico y social en el que se movieron todos los intentos de crítica al régimen monárquico, al tiempo que permitieron la formación de una generación de "ilustrados neogranadinos" que llevarían adelante el proyecto de libertad tanto política como económica.[296] En otras palabras, las políticas de los Borbones, eran presentadas como medidas que llevaron a los neogranadinos a definirse de una vez por todas por el camino de la ruptura. Ello se expresaba con la idea de una oposición irreductible entre la Metrópoli y Colonias, siendo el "pueblo" el nuevo sujeto protagónico de la historia.[297]

Dentro de esta perspectiva histórica que cifraba el peso de la Independencia, y con ello la construcción del régimen republicano en el siglo XVIII, el caso del texto de Mejía Pavony era muy particular. Sí bien compartía que las condiciones de fines de aquel siglo tuvieron influencia

[296] "Las reformas borbónicas impulsadas por el rey Carlos III de España y su equipo ilustrado de asesores en la segunda mitad del siglo XVIII, incidieron en los movimientos de resistencia social hispanoamericanos de las décadas de 1760 a 1790. En el caso de La Nueva Granada, el movimiento comunero de El Socorro fue una expresión de protesta contra el "mal Gobierno". Este se produjo debido a la necesidad que tenía España de financiar sus guerras, controlar el avance social y económico de los criollos en las colonias y fomentar la libertad de comercio entre las colonias y entre éstas y la metrópoli. Los objetivos hispánicos entraron en contradicción con las pretensiones de criollos y castas que vieron afectadas sus tradicionales formas de vida. Los incrementos en los impuestos y el control de los estancos fueron la chispa que se extendió por varias zonas del Virreinato de Nueva Granada y de los demás del área hispanoamericana. Vencidas estas resistencias, la Corona reforzó sus controles, pero las expectativas de los criollos de un mayor poder político y autonomía para establecer vínculos comerciales con todo el mundo en mejores condiciones y de dirigir un viejo Virreinato que debería convertirse en República, no se hicieron esperar. Para 1810 confluyeron múltiples intereses de ilustrados neogranadinos que dieron lugar a un naciente proceso de independencia entre 1810 y 1815". ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado: Colombia, América y el Mundo en el siglo XIX. Medellín: Susaeta, 1992. Pp. 195

[297] El texto de Voluntad se acerca a esta visión de la Independencia como un asunto entre una Metrópoli explotadora y unas colonias, entre ellas la Nueva Granada expoliada: "Etapa de Gestación (1781-1810) Se caracterizó por un acentuado rechazo a la dominación española, que se manifestó en diversas organizaciones y movimientos populares. La necesidad que tenía España de fortalecer su economía, obligó a la metrópoli a reajustar los impuestos, tomar nuevas medidas y controles económicos más severos, y a nivel político a fortalecer la monarquía. Ante esta situación, las colonias respondieron con las agitaciones sociales anteriormente mencionadas. Paulatinamente fue naciendo la idea de una economía independiente de la metrópoli y por consiguiente una organización política independiente." GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cir. P. 312.

en los hechos de 1810-1819, este autor desarrolló su relato de tal forma que se destacara la Independencia como un destino manifiesto para los habitantes de la Nueva Granada. Es decir, para él, los orígenes de la Independencia debían buscarse particularmente en el siglo XVII, centuria en la que incluso se habría dado una "primera independencia". La importancia histórica del siglo XVII, consistía en que los criollos desde por lo menos un siglo antes a las reformas borbónicas se "acostumbraron" a la "libertad de acción" y a la "acumulación de riquezas", de allí que este grupo fuera el llamado a defender sus intereses en la coyuntura de los primeros años del siglo XIX[298]. Este planteamiento lo sintetizaba el autor así:

> *"El régimen borbónico condujo a los criollos a tomar conciencia de cuánto podían perder si no consolidaban el poder que tenían. El despotismo ilustrado creó así efectos contrarios a los esperados, pues facilitó que una conciencia americana, latente desde el siglo XVII, cobrara forma y fuerza en la crítica al Antiguo Régimen o período de las monarquías absolutas europeas."*[299]

Por otra parte, un grupo de autores compartía que la República no era un asunto del mismo periodo colonial, sino que por el contrario era el resultado de algunos acontecimientos acaecidos durante las primeras tres décadas del siglo XIX .El texto *Procesos Sociales 8* es diciente de las diversas formas de interpretación presentes en los manuales, puesto que en aquel la Independencia y por ende la creación de la República fueron producto de los sucesos de la Península Ibérica en 1808, los cuales permitieron a los criollos concretar una revolución política dos años más tarde a través de la conformación de Juntas de Gobierno[300].

En los demás textos, la historia republicana de Colombia iniciaba en 1819 con el fin del proceso de independencia, por lo que la preocupación era

---

[298] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 236.
[299] Ibíd. P. 243.
[300] DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8. Bogotá: Santillana, 1995. P. 100. Otro de los autores que también señalaron la importancia de los sucesos de Europa en relación al desenlace de la Independencia fue Mejía Pavony, entendiéndolos. Cfr. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 247-248

no tanto señalar el momento en que se dio la libertad del "yugo español" sino fijar la primera experiencia republicana entre 1819 y 1830, durante la llamada "Gran Colombia". A pesar de esta orientación, es necesario mencionar algunos elementos sobre la conformación de la Primera República y el desarrollo de la Campaña Libertadora En el periodo comprendido entre 1810 y 1816, se resaltó la experiencia organizativa de los hechos de Santafé. Es decir, los autores referían lo acaecido en el año diez en la medida en que tuvo como escenario la capital del Virreinato, formando parte de una visión centralista de la Independencia del país, que interpretaba a su vez los hechos de Caracas, Pamplona o Cartagena como simples antecedentes[301]. Por otro lado, el mismo Mejía reconocía que la denominación de Patria Boba no era justo, pues sí bien 1810 no significó una ruptura total, sí era un paso firme en la construcción de un régimen republicano.

Otro hecho que marcaría el relato sobre la Primera República, tenía que ver con que en este periodo se configuraron las pugnas entre centralistas y federalistas, lo que expresaba el eterno conflicto entre los poderes regionales y las pretensiones centralizadoras de Santafé. Es decir, el problema de la conformación regional de la nación, hecho histórico innegable que se dio desde el inicio del poblamiento hispánico, tuvo una nueva expresión en la pugna entre el federalista Torres y el centralista Nariño[302]. No obstante estos problemas, los autores que trataron el periodo, consideraban que la "Patria Boba" fue el primer gobierno autónomo que existió en el país, aunque la mayoría de los textos se centraron en los acontecimientos desde 1819.

---

[301] "Algunos antecedentes anunciaron con meses de anticipación qué sucedería en Santa Fe. Los criollos quiteños depusieron al Presidente de la Real Audiencia en agosto de 1809. Caracas desconoció la autoridad de su Capitán General en abril de 1810. José María Rosillo y otros criollos encabezaron un levantamiento en los llanos de Casanare. El gobernador de Cartagena fue depuesto por los criollos en junio de 1810. El cabildo de Pamplona rindió por las armas al gobernador y asumió las riendas del poder. Lo sucedido en Santa Fe no fue un hecho aislado. Su importancia radica en que se produjera en la capital del virreinato, pues todo lo que acontecía en ésta repercutía en los demás territorios con gran fuerza." Ibíd. P. 248.

[302] DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 100 y EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 249-252.

Los años 1816 hasta 1819 estuvieron signados, según los autores de textos escolares, por la represión y la mano dura de Morillo y su "Régimen del Terror"[303]. Aunque no fue tratado en detalle, este trienio identificado con la figura del "Pacificador" y la recuperación del trono para Fernando VII, no era más que un interludio entre el primer intento republicano de 1810 y la "batalla final" de 1819. No obstante, se destacaba que Morillo no fue más que un factor entre otros que concurrieron para la caída de la Primera República, toda vez que trascendieron más los conflictos intestinos y la "inexperiencia" para organizar un Estado independiente.

Quizá la manifestación más clara del abandono de la historia bélica fue la breve alusión a la llamada Campaña Libertadora. Aunque ya no se narraba en detalle las gestas militares, la Campaña era entendida como el momento de protagonismo de Bolívar, destacando sus dotes de estratega militar y de líder capaz de llevar hacia la libertad, no sólo a la nación colombiana sino también a otras naciones del continente. Junto a Bolívar, los autores también resaltaban la figura de Santander, quien era el personaje colombiano que estaba a la altura del muchas veces llamado "Libertador". Ambos representaban la posición de muchos "patriotas" que no renunciaron a la construcción de una República, más aún cuando eran los portadores de ideales de justicia y libertad, motores que habrían impulsado la lucha por la Independencia.[304]

Los sucesos posteriores a la Campaña Libertadora, triunfante en 1819, concentraron la atención de los autores de los textos escolares. En el texto publicado por Voluntad, este subperiodo representó la "consolidación y la cristalización revolucionaria", expresada en la figura de la Gran Colombia. Precisamente los hechos más conocidos de estos años

[303] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 196.
[304] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 254-255. Además de este texto, en Procesos Sociales 8, Lucía Duque hizo mención a la Campaña Libertadora refiriendo la participación del "pueblo" en la misma, de la cual no salieron muy beneficiados como eran las promesas de los líderes neogranadinos. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 102.

van a ser referenciados en los manuales, estos fueron: El Congreso de Angostura, la Constitución de Cúcuta de 1821 y los acontecimientos que desataron el fin de la Gran Colombia. Una idea que se repetía en varias ocasiones era la simbiosis entre el proyecto político de la Gran Colombia y el pensamiento de Bolívar, presentándola como la concreción de un ideario integracionista, el cual sería necesario retomar. Muestra de ello, lo tenemos en el caso del texto Milenio 8, en el que además de realizar una apología a la figura de Bolívar, se presentaba este periodo como la realización del sueño bolivariano que aglutinaba lo mejor de cada nación:

> *"…Simón Bolívar. Fue un hombre que luchó por la unidad de la América Hispánica; su sueño era ver unidas las repúblicas independientes en una liga, sobre la base del respeto mutuo. El Libertador comprendía que sólo uniendo las fuerzas de las jóvenes repúblicas, podrían competir, en condiciones de igualdad, frente a las desarrolladas potencias de Europa y los Estados Unidos, que avanzaban con pasos de gigante hacia el progreso; por eso, puedes sintetizar el proyecto político de Bolívar en el lema "La unión hace la fuerza"[…] De esta manera, la Gran Colombia se conformó en el bloque político y económico más fuerte de Suramérica, en los años que siguieron a la independencia, pues se unieron las riquezas mineras de Colombia, los cultivos de cacao de Quito y las extensas regiones agrícolas y ganaderas de Venezuela."*[305]

Sí la creación de la Gran Colombia había sido una prueba fehaciente del genio de Bolívar, tuvo en la Constitución Cúcuta su momento cumbre para hacer viable tal proyecto, así como para reafirmar el camino democrático de la nación. Al respecto, los autores se limitaban a señalar la organización del Estado en este segundo intento republicano, exponiendo la organización de los poderes públicos, las instancias y los personajes más sobresalientes. Resaltaban eso sí, las medidas de carácter liberal que se incluyeron en esta Constitución, tales como la libertad de partos de las esclavas, el libre comercio y la abolición de

[305] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8: Historia y Geografía. Bogotá: Norma, 1997. P. 222. Mejía Pavony anotaba cómo la Constitución de Cúcuta presentaba un indubitable cariz liberal y democrático, que era necesario reconocer: "Disposiciones como la libertad de palabra, prensa, asociación y culto, la protección a la propiedad privada, la defensa de la libertad de comercio, la enseñanza primaria obligatoria —la supresión del tributo indígena y la promulgación de la libertad de vientres, que concedió la libertad a todo negro que naciera a partir de la fecha, dan testimonio del significado que la democracia tuvo para estos hombres." EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 259.

algunos impuestos coloniales, entre otras. Afirmaban los autores que fue con esta Carta que la República encontró su rumbo.[306]

El devenir de la nación después de 1821 estaba marcado por el despliegue de las capacidades militares de Bolívar así como por las dotes de Santander para hacerse cargo de "la difícil tarea de organizar la nación", refiriéndose desde luego a los asuntos de Colombia. La participación de Bolívar en las batallas de independencia de otras naciones, era presentada como un logro importante, se acentuaba en los efectos negativos para Colombia, especialmente en lo relacionado con las difíciles condiciones económicas para la nación. Ello no era más que el principio del fin de la Gran Colombia, y la separación tajante entre dos alas o formas de asumir la política, que de paso se llevó por delante la profunda amistad entre Bolívar y Santander. Desde luego, los factores que llevaron a la disolución de la Gran Colombia sirvieron a los autores de los textos para evidenciar cierta tendencia antivenezolana, al tiempo que afirmaban la "esencia" democrática de Colombia.

Más allá de la sucesión de hechos relacionados con la gestión de Santander, catalogada como extraordinaria, en los textos se podía evidenciar cómo la Gran Colombia terminó debido a la envidia y resquemor de los venezolanos, ya que no aceptaron el papel de Colombia como centro de las decisiones políticas trascendentales. Esta actitud estaba resumida en la rebelión de José Antonio Páez y la afrenta que planteó Bolívar a Santander, en el momento en que desautorizó a este para "aupar" el separatismo de los venezolanos, quienes desde 1819 venían manifestando su inconformidad. Ese momento fue el preciso para generar la distancia entre Bolívar y Santander, entendida como la separación entre la vía dictatorial y autoritaria, representada por el venezolano, mientras que Santander simbolizaba el camino civilista, liberal y respetuoso de la democracia y el orden republicano.

[306] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. Pp. 314-316.

La representación de Bolívar se desarrollaba a partir de su pretensión por erigirse como un dictador que concentrara todos los poderes, más aún, se reconocía en él, todo un proyecto político de corte autoritario concretado en la Constitución Boliviana: "Bolívar escéptico ya de la condición humana y del poder que poseyeran las ideas para dar forma a las sociedades juzgó el conflicto cundivenezolano como un claro ejemplo de la inmadurez política de los colombianos y reparó en la necesidad de aplicar una mano fuerte, paternal, que condujera a estos adolescentes díscolos por el buen camino." Contraria a esta posición militarista, Santander se habría visto obligado a defender la Constitución de Cúcuta y para ello apeló al mismo derecho a la rebelión para defender el orden democrático que al parecer los venezolanos estaban poniendo en riesgo, encabezados desde luego por Bolívar.[307]

No obstante, el carácter más antiextranjero fue el manifestado por Adolfo Meiseles, quien al comentar los últimos años de la Gran Colombia, cuando Rafael Urdaneta asumió el poder, este expresaba los valores más bajos y ruines de aquellos considerados como usurpadores del poder. Además, el tipo de relato nos acercaba a una visión de la historia en la que prevalecía la anécdota y la intriga, que ponía en riesgo los valores propios de nuestra nacionalidad:

> *"Mientras tanto, proclamaron como jefe del gobierno al general Rafael Urdaneta,* ***ambicioso militar venezolano*** *quien impuso su autoridad en todo el país respaldado en las armas, menos en el Cauca, en donde los generales José María Obando y José Hilario López se hicieron fuertes contra la dictadura.* ***El gobierno ilegítimo de Urdaneta hizo reaccionar bien pronto a las fuerzas vivas de la nación que si no aceptaron la dictadura del Libertador, mucho menos estaban dispuestas a acatar el gobierno de un general de segundo orden****."*[308]

Las acusaciones contra los extranjeros se hacían más evidentes cuando Meiseles se ponía en la tarea de desenmascarar al verdadero asesino del

[307] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 280-284. La cita textual del párrafo pertenece a la página 283.

[308] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural. Bogotá: Ediciones Cultural, 1991. Segunda edición ampliada y reformada. P. 153. El subrayado es nuestro.

"héroe de Ayacucho" (Sucre), obra de un personaje oscuro y vil, llamado Juan José Flórez. Con Flórez, el relato confirmaba que los causantes de la disolución de la Gran Colombia fueron los otros extranjeros, ya fuesen de origen venezolano o ecuatoriano, quienes llevaron al traste ese proyecto de integración, tal y como lo encarnaba el mismo Flórez al pretender arrebatar a la nación la provincia del Cauca.[309]

De esta manera, cuando no eran las amenazas externas las que pusieron en riesgo la continuidad del proyecto de la Gran Colombia, los textos escolares sugerían que las pasiones políticas y la inexperiencia para manejar los asuntos públicos, llevaron al fracaso de aquel intento que prometía organizar la nación y modernizarla. "El militarismo, el regionalismo, las pasiones políticas, la falta de entrenamiento para usar de la libertad de modo racional y el fanatismo de bolivarianos y santanderistas, de autoritarios y liberales hicieron fracasar la magna idea de la Gran Colombia como segundo intento de modernizar el país y reorganizar el Estado"[310]

Los sucesos de las primeras décadas del siglo XIX eran vistos como los pasos iniciales en la construcción de un orden republicano para una nación que ya existía. Ahora bien, tanto el proceso de Independencia, originado en el siglo XVII, XVIII o en 1808, así como la conformación de

[309] "Antes de abandonar Quito en viaje hacia Bogotá, Sucre hizo testamento en el cual le dejaba todos sus bienes a su pequeña hija Teresa habida en el matrimonio con Marina Carcelán. En el documento hay dos cláusulas que demuestran la poca confianza que le inspiraba su esposa. La primera, ya mencionada y la segunda, en donde dice que priva a la madre de todo derecho a la herencia en caso de que él muera y ella se case en vida de su hija. ¿Cuáles pudieron ser los motivos para que Sucre, siempre generoso, fijara esas dos cláusulas? ¿Presentía algo? Lo cierto es que cuando Sucre se dirigía hacia Ecuador le comunicó a su esposa el camino que iba a seguir, y Flórez, amigo de la casa y padrino de la pequeña, bien pudo obtener el informe directamente o por intermedio de su amigo íntimo, el general Barriga, quien una vez muerto Sucre, se casó con la viuda. Estando un día Flórez de visita en casa de Marina tomó en sus brazos a la pequeña Teresa, se asomó al balcón, e inexplicablemente, la niña se le escapa, cae y muere, quedando de esta manera la madre como única heredera. ¿Era acaso éste el pago a un servicio prestado por Barriga, quien fácilmente había podido sacarle a Marina, a la que cortejaba, la ruta que habría de seguir su esposo a Quito? Pero hay algo más que pinta de cuerpo entero la categoría moral del más seguro autor intelectual del crimen de Berruecos. Al caer del poder en 1840, Flórez se dirigió a España, donde se presentó ante la reina Isabel II para ofrecerse como jefe de una expedición para reconquistar a Ecuador, a cambio de que se le nombrara Virrey. Tales eran las facetas de este ambicioso personaje venezolano. ¿Sería él el autor del atroz magnicidio? Ibíd. Pp. 154-155.

[310] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. Pp. 315-316.

las dos primeras repúblicas, eran consideradas como momentos previos en el camino por constituir un Estado realmente independiente, proceso que iniciaría en firme hacia la tercera década del siglo, basado en el carácter liberal y civilista de la figura de Santander, máxima expresión de la esencia colombiana.

3.1.2. "Nuestro siglo XIX": De los acontecimientos de 1830 a las reformas de medio siglo. El segundo periodo de la representación histórica sobre el país iba desde 1830 hasta mediados de siglo, periodo que caracterizaban en dos momentos: Uno, el de la primera experiencia en la organización de un Estado independiente y dos, el del paso definitivo de la nación en el entierro del orden colonial. Las alusiones a los gobiernos que tuvo la República de la Nueva Granada iban desde la enumeración de los grandes logros de Santander, José Ignacio de Márquez y Pedro Alcántara Herrán[311], hasta la identificación de este periodo no ya con nombres particulares sino con la tendencia centralista que representaba la carta constitucional de 1832, así como con los conflictos que se habrían presentando entre posiciones regionalistas y aquellas que defendían el proyecto centralizador republicano.

Las administraciones de Santander, Márquez y Alcántara fueron descritas como las primeras que tuvieron que enfrentarse a la creación de un Estado independiente, cuya estructura se hallaba inscrita en las limitaciones del orden colonial. La más mencionada era la fragmentación regional, con un origen que se remontaba a los patrones de poblamiento colonial y que tuvo importantes efectos en la configuración del orden republicano. Tal fortaleza radicaba en los líderes regionales, unas veces llamados "gamonales" otras "caudillos", quienes habrían desatado la Guerra de los Supremos, considerada como la máxima expresión de estas dificultades en la creación de una nación sólida y unitaria.

[311] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 156-158.

Aunque para autores como Fabio García Ortíz o el mismo Adolfo Meiseles esta situación tendió a superarse, para el equipo de la editorial Susaeta, no era más que la prueba de la fragilidad del Estado en la construcción de la nación, que además, dejaría huella en toda la historia republicana.[312] Como es obvio, cada valoración dependía de la concepción de la nación que tenía cada autor, siendo la primera la más común al mencionar los problemas de una esencia que iba tomando forma, y no como algo que estaba en permanente proceso de elaboración. Por otro lado, en todos los textos se manifestaba cierta crítica a la importancia de los caudillos en este periodo, pues además de ser considerados como un obstáculo para la necesaria creación de un orden nacional unitario, se les catalogaba como la expresión de intereses particulares generalmente de tipo militarista, que iba en contravía del carácter civilista "propio" de la nación al estimular guerras civiles.[313]

Sí bien los relatos reconocían la inestabilidad de todo el siglo, manifestada en permanentes guerras, cambios constitucionales y en la misma denominación de la República, ello se debía sobre todo al poder desequilibrante de los caudillos regionales, y en menor medida a la debilidad del Estado, heredero de lastres coloniales que eran necesarios superar. Precisamente, la Nueva Granada era presentada como un lapso en el que se gestaron los más importantes cambios en materia económica y social, con los cuales se liquidaron los restos que pervivían del sistema colonial. Ahora, los gestores de tales cambios diferían, unas veces se les

[312] "Este movimiento revela claramente la lucha por predominios regionales, la búsqueda de afirmaciones locales y la aún frágil formación de la nacionalidad colombiana". Aunque presentaba una perspectiva crítica sobre la conformación de la nación, no deja de ser interesante cómo se volvía a la idea de una nación **colombiana** que ya existía en el siglo en la primera mitad del siglo XIX. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 200.

[313] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 301-302. La consideración sobre los caudillos llegó al punto de que Clara Inés Ramos dijera que era tal su poder bélico que pudieron conformar "legiones" para no dejarse domeñar del poder central. Cfr. "Los habitantes de las regiones los siguieron ciegamente, lo cual les fue dando gran poder militar, de modo que formaron verdaderas legiones. De esta manera, cuando el gobierno intentaba imponer el orden, surgían fuertes conflictos." ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 225.

atribuían a las capacidades de personajes como Tomás Cipriano de Mosquera y José Hilario López, mientras que en otras eran obra de los gobiernos liberales en general y grupos sociales de gran importancia como los comerciantes y los artesanos.[314]

En todo caso las reformas de medio siglo eran consideradas como el entierro definitivo del régimen colonial, al tiempo que se eran consideradas como la entrada a la modernización capitalista. Ello no hubiera sido posible sin la existencia de un espíritu liberal deseoso de encaminarse hacia el progreso, especialmente relacionado con la liberación de las amarras para comerciar y para hacer empresa de manera libre.[315] Pero la importancia de las reformas liberales para el proceso de conformación de la República sólo se podía entender sí se ponía en relación al surgimiento de los partidos políticos. Al respecto, todos los autores coincidían en el lugar trascendental que tuvieron personajes como Ezequiel Rojas, Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro, quienes fueron los que proveyeron a los partidos de cierta doctrina.

Al hablar de los partidos políticos, los autores casi unánimemente dedicaban más espacio a explicitarle al estudiante-lector los principales planteamientos políticos del liberalismo, identificándolo como el "partido

[314] Meiseles era el autor que como de costumbre atribuyó las reformas a los dos presidentes, mientras que desde una perspectiva más social, Almario y compañía otorgaron un gran peso a los artesanos, específicamente a las Sociedades Democráticas. Ver: MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 165-166 y ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 201-203. Los gobiernos liberales en abstracto como responsables de las reformas, fue una afirmación que se halla en el texto Procesos Sociales, ver: DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 193.

[315] La mayoría de textos referenciaban de manera destacada las reformas, a guisa de ejemplo tomamos el caso del texto Civilización 8, en el que se enumeran las principales medidas: "Las medidas tomadas fueron las siguientes: descentralización de rentas, abolición del estanco del tabaco, establecimiento de la contabilidad por medio de la partida doble; amortizamiento de la moneda macuquina (moneda de plata cortada y esquinada) y unificación del sistema monetario, implantación del sistema métrico decimal de pesas y medidas, creación de cajas de ahorro, fomento de la navegación por vapor por el río Magdalena mediante subsidios a las compañías, apertura y arreglo de caminos con el mismo recurso de los subsidios, introducción de mejoras al sistema de correos, institución del colegio militar y creación de numerosas escuelas normales" EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 305

del cambio". A pesar que en algún pasaje se insistía en que no se podía hablar de partidos clasistas, –comerciantes liberales en oposición a terratenientes esclavistas conservadores- en los manuales se terminaba reforzando esta idea, más aún cuando se imbricaban las reformas de medio siglo con el ideario del Partido Liberal. "Los cambios que proponía el partido liberal implicaban transformar el sistema de gobierno con características colonialistas que aún regía, por uno más de acuerdo a sus intereses económicos. Era cambiar la idea de un gobierno intervencionista y absorbente, por otro que permitiera comerciar libremente, de acuerdo a la iniciativa de cada individuo; era convertir la propiedad agraria en un objeto comercial, acabando con el acaparamiento que desde la época colonial estaba en manos de unas pocas familias privilegiadas; era permitir que todos los ciudadanos fueran iguales; era suprimir los ejércitos particulares de los caudillos o gamonales sustituyéndolos por un cuerpo armado oficial; era principalmente, quitarle a la Iglesia el monopolio de la enseñanza y otros privilegios de la vida social y ponerlos en manos del Estado."[316]

Por su parte, el Partido Conservador era asociado indefectiblemente a los intereses de los terratenientes y esclavistas, amigos del mantenimiento del "statu quo" así como del poder de la Iglesia Católica y por ende opositores a cualquier intento reformista. De manera esquemática se exponían los que a juicio de los autores eran los temas más polémicos entre los partidos: La participación del Estado en la economía, los impuestos, el peso del centro de poder en relación a las regiones, entre otros aspectos. Ahora, para señalar la distancia entre uno y otro partido, se retomaba insistentemente la disputa que había en torno al papel de la Iglesia y en general de la religión en los destinos de la vida nacional con efectos en el manejo de la educación, defendiendo con ello la civilización cristiana[317]. El Conservatismo era mostrado pues como el partido del

[316] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 164.
[317] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8. Bogotá: Educar Editores, 1994. Pp. 223-224. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 104.

atraso y la Colonia, de carácter autoritario que abogaba por mantener la esclavitud, con una cercanía al catolicismo que lo mostraba como ultraconfesional y enemigo de completar el cambio producido en 1810.

El paso a la modernización no hubiera sido posible sin el genio de don José Hilario López, presidente liberal en el sentido amplio y profundo de la palabra, quien llevó la nación a separarse completamente de la Colonia. De su gestión se destacaban hechos tan importantes como la abolición de la esclavitud y los fueros eclesiásticos; la organización de la Comisión Corográfica; la abolición de la pena de muerte por delitos políticos; además de todas las medidas que tomó para defender y estimular las libertades de los neogranadinos, como las relacionadas con la enseñanza.[318] Así pues, la valoración que se hacía de la figura de López, oscilaba entre la del prohombre de estirpe liberal y la de un simple continuador de las reformas emprendidas por Mosquera, resaltando que sus actos de gobierno desencadenaron la guerra civil de 1851.[319]

El periodo de la Nueva Granada culminaba con la exposición de los principales aspectos de la Constitución de 1853 y los sucesos del golpe de José María Melo. Respecto a la carta constitucional, se le atribuía un enfoque eminentemente liberal-radical y federalista, obra del ala Gólgota del liberalismo y que significaba la consolidación del proceso de reformas iniciado años atrás. Los principales apartados de la Constitución hacían referencia a la separación entre la Iglesia y el Estado, las libertades de culto y prensa, la elección directa de presidente, congresistas,

[318] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 165.
[319] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 306. Meiseles sugería que la elección de López como presidente fue motivo del gozo popular, reconociendo las calidades del candidato para que la nación diera un paso adelante hacia la modernización: "El 7 de marzo de 1849 la corporación realizó la primera votación en medio de los vivas y los gritos del pueblo y de los estudiantes por su candidato, José Hilario López. En la primera votación, salió primero Cuervo seguido de Gori y finalmente López, pero sin alcanzar el candidato mayoritario las cuatro quintas partes necesarias para la elección definitiva. Los partidarios de Gori, al ver derrotado a su candidato, resolvieron en un buen número apoyar a López, quien en la segunda rueda logró los mismos votos que Cuervo; finalmente, López, en medio del entusiasmo y los ensordecedores gritos de sus seguidores, logró la mayoría requerida, quedando consagrado como nuevo Presidente." MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 165.

magistrados y gobernadores, así como la descentralización administrativa[320]. En la mayorías de los textos, esta Constitución representó la condensación de los postulados más radicales hasta el momento, una expresión pura del ambiente intelectual liberal que reinaba a mediados de siglo en el país. Las consecuencias de este paso audaz no se hicieron esperar.

La aprobación de la Constitución generaría el último acontecimiento de este periodo, a saber: El golpe de José María Melo en 1854. Las consideraciones sobre este acontecimiento se movían en dos direcciones. La primera aducía que Melo luego de un acto de traición a Obando terminó apropiándose del poder y alterando el orden establecido, con miras a instituir una dictadura. Este intento que pronto sería eliminado por un ejército comandado por López, Mosquera y Herrán, fue apoyado por unas agrupaciones que se hacían llamar "Sociedades Democráticas"[321].

La otra forma como se interpretó el golpe de Melo, relacionaba los sucesos de 1854 como parte de un entramado más profundo que llegaba hasta los conflictos entre un sector del artesanado y aquellos comerciantes que se beneficiaban de las políticas del libre comercio. Este antagonismo entre una clase dirigente, compuesta en su mayoría por comerciantes y los artesanos organizados en las Sociedades Democráticas tuvo su episodio final en la intentona de Melo, quien había prometido medidas para proteger al artesanado. Ello generó una campaña militar -no encabezada por grandes hombres como en la interpretación anterior-, que provocó el alinderamiento de los grupos dominantes que extirparon cualquier tentativa por alterar las relaciones de poder y las condiciones económicas que les eran favorables. Los

[320] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 231.

[321] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 166-168. En el mismo sentido, es decir, en el que Melo es visto como un vil dictador que atentaba contra el orden republicano se expresaban Ramos y Espinosa: "Melo se declaró dictador, disolvió el Congreso y restableció el orden por la fuerza. Políticamente, el país quedó dividido entre los partidarios de la dictadura y los defensores de la constitución y la legitimidad". ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 232.

artesanos terminaron encarcelados y Melo exiliado, mientras que el librecambio se impuso como la política económica del liberalismo triunfante.[322]

El periodo culminaba con una gris y tenue alusión al gobierno de Manuel María Mallarino, como aquel gobernante que cerraba un periodo convulsionado, marcado por las pugnas regionales y la fuerza de los caudillos, así como por el tránsito hacia un nuevo orden económico y social, paso necesario en el camino hacia la entrada del país a la modernización. En el mismo sentido, durante la Nueva Granada se presenció la aparición y conformación de los partidos políticos, sus corpus doctrinarios diferenciados, lo que constituía un hecho de gran significado para el afincamiento de la democracia nacional.

3.1.3. El Federalismo: Auge y caída de los Radicales. El Federalismo como tercer periodo de la historia política de la nación, era visto como aquel lapso en el que los planteamientos liberales tomaron tal fuerza que llevaron a organizar el Estado de acuerdo a ellos, aunque tal proyecto terminó presentando deficiencias que generaron la vuelta al centralismo. En ese sentido, el primer paso en firme para instituir este sistema fue el establecimiento de la Confederación Granadina, que sí bien estaba bajo el dominio del conservador Ospina Rodríguez sentó las bases para una organización federal del Estado. Bajo esta administración, calificada como de hegemonía conservadora se sancionó la Constitución de 1858 que en sus planteamientos generales reiteraba los de la Carta de 1853, proclamando una vez más principios como: "…la separación de la iglesia y el estado, se garantizó a los granadinos la profesión libre, pública o privada y el ejercicio libre de su culto. Se estableció el sufragio universal directo y secreto; aún no vota la mujer y la libertad absoluta de imprenta. También eliminó la prisión por deudas al establecer que nadie podía ser

[322] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 203.

detenido, preso, arrestado o confinado sino por motivos puramente criminales…"[323]

Para los autores, sí bien la Constitución de 1858 y el gobierno de Ospina Rodríguez habían sido el resultado de las guerras civiles de 1851 y 1854, al tiempo que representaba la continuación del espíritu reformista del año 53, la nueva fase del Federalismo abrió el camino para nuevos conflictos. Así, el acontecimiento más resaltado fue la insurrección de Tomás Cipriano de Mosquera en 1860. Las valoraciones sobre tal hecho así como respecto al personaje difirieron de acuerdo a los alcances del mismo, aunque la más común fue la denominación de "dictadura" con el consecuente significado de violación del orden constitucional vigente. Las interpretaciones terminaron aludiendo que la "Dictadura" de Mosquera fue un resultado previsible de la situación de fines de la década del cincuenta, por cuanto el poder de las regiones, en este caso del Cauca se vio fortalecido, lo que generó una afrenta al débil Estado central, al que le atribuían excesivos controles sobre los Estados federales.[324]

Habiéndose tomado Bogotá y establecido alianzas con Santos Gutiérrez para dar el salto final para demoler la Confederación, Mosquera tomó el poder proclamando la creación de los Estados Unidos de Colombia. Tal situación era caracterizada por Mejía Pavony como la existencia de dos gobiernos simultáneos: La Unión y la Confederación, pulso que terminó definiéndose a favor de los liberales, arrojando a los conservadores a los gobiernos de los Estados.[325] En definitiva, la intervención de Mosquera, ya fuere calificada como "rebelión" o como "dictadura" habría llevado a la nación a reafirmar la opción federalista, abriendo una época de dominio liberal radical. De esta manera, Mosquera dictó una serie de reformas que procuraban enterrar de una vez por todas, el sistema colonial; al tiempo

[323] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. P. 320.
[324] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 203.
[325] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 314-315.

que persiguió a sus rivales de manera enconada, actitud calificada como propia de los autócratas que respondían sólo a intereses y apetitos personales.

La gestión de Mosquera estuvo marcada por dos grandes aspectos que demostraban tanto su sagacidad personal como su espíritu profundamente liberal. El primero de ellos se refería a la manera astuta como habría ganado el reconocimiento internacional para su gobierno de facto, que en el decir de Meiseles Bernal fue el resultado de una jugada en la que condicionaba el perdón de la vida a los hermanos Ospina Rodríguez a la petición oficial de los representantes diplomáticos de Inglaterra y Francia. La muestra fehaciente de la sagacidad de Mosquera llevó a Meiseles a citarlo textualmente, resaltando la figura de aquel personaje: "…En esta oportunidad Mosquera poniéndose de pie dijo: "Ya que usted me habla a nombre de mi gran amigo el Rey de Inglaterra y usted me habla a nombre de mi colega el ilustre mandatario de Francia, concedo la vida a los doctores Mariano y Pastor Ospina". Los embajadores no salían de su asombro. Con esta jugada picaresca, Mosquera lograba el reconocimiento implícito de su gobierno por parte de Inglaterra y Francia"[326]

El otro gran logro de Mosquera fue el de haber declarado la desamortización de bienes de manos muertas, medida que sí bien significaba un paso claro en el sendero liberal era criticada por los autores de los textos al generar efectos contrarios a los presupuestados. En palabras del texto de Voluntad: "La principal medida de Mosquera fue la desamortización de bienes de "manos muertas", siguiendo el prototipo de las reformas de 1848-1853. Esta medida expropiaba todos los bienes de la iglesia, buscaba poner en circulación todas esas propiedades y venderlas a bajo precio para fomentar la pequeña propiedad y la producción. En realidad, lo que se fortaleció fue el latifundio; pues, se sacaron a remate todas de una vez, sin conceder plazos a los pobres, y

[326] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 169.

en forma indivisa, para evitar que los compradores con poco capital los adquirieran. La desamortización fue un simple cambio de dueños que no favoreció la creación de la pequeña propiedad."[327]

Resultado del actuar de Mosquera y más allá de los efectos de sus medidas, el relato histórico sobre el discurrir del Federalismo en Colombia llevaba al lector a las puertas de la Constitución de Rionegro. Al respecto, es interesante resaltar cómo el periodo federal llegó a ser considerado como una consecuencia lógica del "desarrollo histórico" nacional, ya que según esta visión, el peso del regionalismo era tan fuerte que sólo era cuestión de tiempo ver a la nación organizada sobre la base de los intereses regionales. Más aún, el advenimiento del Federalismo sirvió como punto de partida para la unidad nacional alcanzada en la siguiente fase del desarrollo histórico del país. Tal tesis se hallaba fundada en la debilidad histórica del proyecto centralista, que se veía superado por el fraccionamiento del territorio, la población y el poder al tiempo que por los permanentes deseos federalistas.

Además de ser un momento "natural" en nuestro desarrollo como nación, el periodo federal era considerado como obra de un grupo selecto de nacionales, portadores de grandes cualidades más allá de la filiación partidista. Formados en diferentes corrientes del pensamiento progresista, entre las que se destacaba la economía política inglesa y cierto socialismo utópico, esta generación de colombianos había forjado un espíritu civilista. El proyecto político, que tomaría forma entre 1863 y 1875 estaba fundamentado en la importancia del individuo y su libertad como

[327] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. P. 320. En el mismo sentido se expresaba Mejía Pavony, quien además de señalar la dimensión económica de las medidas de Mosquera argüía que estas representaban un proyecto liberal más amplio que no terminó cristalizándose. "…estas medidas en su conjunto pretendieron acabar la dominación que la Iglesia ejercía sobre hombres y propiedades desde la era colonial. Los liberales procuraron con ello establecer: primero, una sociedad laica que obedeciera a los dictámenes de una ética civil y, segundo, liberar a las fuerzas del libre comercio extensas propiedades y riquezas. El primer objetivo jamás se alcanzó, pues el conservatismo defendió la cuestión religiosa como principio básico de su oposición al liberalismo. De esta manera, a la pugna entre los proyectos centralista y federalista se unió la confrontación de laicismo y catolicismo." EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 315.

base del progreso social, en donde el Estado debía potenciar el despliegue de las capacidades humanas. Con base en este tipo de principios, estos arquitectos de la libertad se hallaban muy lejos de las formas autoritarias de poder: “Con este ideario, no es extraño que los radicales odiaran las dictaduras, los regímenes centrales que coartaran el libre ejercicio de las libertades y las constituciones y leyes que no garantizaran la convivencia del hombre como ser civilizado libre y ciudadano.”[328]

De esta manera, la narración de los manuales se centró en los contenidos más importantes de la Constitución de 1863 y las administraciones que se dieron hasta 1886. La Carta de 1863 tuvo como primer objetivo disminuir las pretensiones autoritarias de Mosquera, guardando coherencia con el espíritu liberal-radical de sus creadores, a través de la reducción del periodo presidencial a dos años, al tiempo que limitaban al gobierno central en las intervenciones de los Estados federales. Una clara muestra del proyecto político liberal, presentado con cierta magnificencia en los textos, fue el de la exclusión del Dios católico y la sustitución por el “pueblo colombiano” en el preámbulo de la Constitución. Ello desde luego se convirtió en motivo de controversia con los conservadores.

El sistema federativo quedó sancionado al estipular como principio fundamental la soberanía de cada Estado, lo que hacía a cada uno acreedor a una serie de prerrogativas y facultades en relación al Estado federal, al que se le definieron sus funciones a favor de los Estados. En el mismo sentido, los autores destacaban que en 1863 los derechos individuales cobraron un nuevo impulso, especialmente los relacionados con las libertades (de enseñanza, expresión, culto, pensamiento, profesión, entre otras) y las garantías para la vida, resaltando la importancia del individuo como motor de la sociedad.[329] Como último gran

[328] Ibíd. Pp. 320-321.
[329] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 169-171. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 203-204.

logro de esta Constitución, se mencionaba la tajante separación entre Estado e Iglesia, dando prioridad a una concepción laica de la sociedad que cifraba en el progreso su razón de ser.

Sí bien los contenidos de la Constitución no eran nuevos, como se reconocería en algún texto, estos mostraban la proclamación del liberalismo como un logro importante para la época. Aunque por ejemplo para Clara Inés Ramos, la Carta habría favorecido los intereses de los gamonales y en general a los grupos poderosos al restringir la intervención del Estado central en asuntos como la economía. Tal "extremo" liberalismo conduciría al país, según estas autoras, "al desorden total y la ruina general"[330]. Estos aspectos "negativos" de la Constitución radical fueron minimizados por Mejía Pavony quien destacaba la mirada liberal: "En general, el principio de la libertad individual absoluta quedó respaldado ampliamente en la Constitución; los radicales lo consideraban el motor del progreso y a su ejercicio la garantía de un ordenamiento político civilizado."[331]

Luego de mencionar las principales características del marco constitucional creado por los Radicales, en los textos se hacía una breve revisión de las más importantes ejecutorias de los gobiernos acaecidos entre 1863 y 1886. Esta humanización del "Olimpo Radical" pretendía mostrar cuáles habían sido los hechos concretos que desde el liberalismo habían contribuido al progreso de la nación, obra de grandes hombres con capacidades humanas e intelectuales extraordinarias. Así pues, a excepción de Mosquera y sus varias administraciones, los gobiernos de Murillo Toro en dos oportunidades, Santos Acosta, Santos Gutiérrez, Eustorgio Salgar y Santiago Pérez, es decir, los gobiernos hasta 1876, se caracterizaron por ser de "tranquilidad" y "progreso público". Los avances consistieron en:

[330] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 234.
[331] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit.. P. 322.

> *"En el campo de las comunicaciones, la instalación del telégrafo, el mejoramiento de la navegación por vapor por el río Magdalena, las negociaciones relativas al ferrocarril de Panamá, Antioquía, Buenaventura y del Norte, y las referentes al Canal de Panamá. En materia de política y fomento económico, el apoyo a la creación de bancos, como el de Bogotá y el de Colombia; la instalación de la oficina general de cuentas; la elaboración del código de comercio; una reforma monetaria que estableció el peso oro como moneda oficial de la Unión, el arreglo de la deuda externa y el buen manejo de las rentas públicas. Igualmente se destacó el fomento a la enseñanza, que incluyó la fundación de la Universidad Nacional, el llamamiento de pedagogos alemanes para que trabajaran con maestros y escuelas normales, la creación de la Dirección de Instrucción Pública y el impulso a la Academia Colombiana de la Lengua. La reforma del plan educativo fue uno de los hechos más destacados del período."*[332]

En este "primer ciclo" de administraciones radicales, que brilló no sólo por las virtudes de los gobernantes sino por las acciones que acercaban la nación al desarrollo y la modernización, también se destacaba a los presidentes por sus capacidades individuales. Aunque Mosquera había sido estigmatizado por dictador, le reconocían en su tercer mandato el arrojo y valentía para defender la "soberanía nacional" ante la amenaza que representaba el ansia de expansión territorial de Juan José Flórez.[333] Sin embargo, el personaje más destacado de este periodo fue Manuel Murillo Toro, a quien se le identificó con el mote de "Demócrata Liberal". Este personaje vendría a ser un nuevo símbolo del carácter civilista y respetuoso de la ley, propio de nuestra nación, puesto que al enfrentar un levantamiento en el Estado de Antioquia, optó por respetar la Constitución que prohibía la intervención en los asuntos internos de cada Estado y así pudo ganarse el respeto de la opinión pública y del Partido Conservador, "logrando mantener por encima de las pasiones y ambiciones políticas, el orden y la paz en la nación".[334]

Pero del periodo radical no mostraron solamente las grandes obras y gobernantes, puesto que para 1876 se habría iniciado el declive del proyecto marcado por las guerras civiles y el caos político. Al finalizar el

[332] Ibíd. Pp. 322-323.
[333] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 171.
[334] Ibíd. P. 172. Sobre los logros y la reiteración de su respeto a las leyes P. 174.

periodo de Santiago Pérez surgió una disputa entre sectores regionales del partido liberal, a saber: los costeños encabezados por Núñez y los del interior representados por Aquileo Parra. Luego de ciertas complicaciones en las elecciones y del nombramiento de Parra por el Congreso, este tuvo que enfrentar un levantamiento que ponía en riesgo la estabilidad nacional que había sido impulsado por los conservadores. A pesar de estas condiciones conflictivas, Parra se caracterizó por propiciar la unión del liberalismo, especialmente atrayendo hacia sí la corriente que lideraba Núñez.

En 1877 y tras sofocar las revueltas que se dieron en diferentes Estados, se decía de Parra que había podido lograr tal gesta sin irrespetar las leyes y sin imponer una dictadura, manteniendo esa tradición civilista que caracterizaba a la nación y sobre todo a sus gobernantes. Aún así, Meiseles Bernal afirmaba que esta guerra civil así como los enfrentamientos con Núñez no eran más que la expresión de las mezquindades regionalistas y de los intereses personales de pequeños grupos, que pasaban por encima de los intereses nacionales. "…Es bueno aclarar que en esta oportunidad, los dos bandos enfrentados no lo hacían por razones doctrinarias, sino simplemente por las ambiciones de los dirigentes políticos de dos regiones del país, que como casi siempre, ponen sus propios intereses por encima del bienestar de la Nación…"[335]

La imagen histórica sobre el periodo radical tenía en el denominado "segundo ciclo de administraciones radicales", el momento del declive del proyecto liberal. En este cambio, destacaban los autores la figura de Rafael Núñez, quien desde la década del setenta venía liderando el ala independiente y moderada del liberalismo, que aliado con sectores del Conservatismo propició cada vez más el fortalecimiento del Estado federal y el abandono progresivo de los postulados de la Constitución de 1863.[336] Este tránsito hacia el control del poder por parte de los

[335] Ibíd. P. 176.
[336] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 324.

moderados y conservadores, tendría como consigna de batalla la famosa frase de Núñez, *"Regeneración administrativa fundamental o catástrofe".* Desde el gobierno de Julián Trujillo (1878-1880) y más aún en las administraciones de Núñez, los cambios se hicieron evidentes para unir a los conservadores con los "nuñístas", llegando incluso al apoyo militar contra los radicales en la guerra de 1885 y al control de la mayoría de los Estados en manos de los independientes[337].

De esta forma, la narración sobre el periodo 1858-1886 sí bien mostraba las bondades que entrañaba el liberalismo radical, especialmente en el primer periodo de administraciones adelantadas por importantes personajes, enfatizaba en las múltiples dificultades que les tocó enfrentar. Ahora, en este proceso se destacaron las figuras de Mosquera, valorada de manera ambivalente al ser señalado como dictador y reformador; Murillo Toro como símbolo de la democracia civilista colombiana y Núñez, como aquel personaje que llevó al país hacia un centro político menos temerario para el bienestar nacional.

3.1.4. La Regeneración. El último gran periodo de la historia política de la nación en el siglo XIX era el de la creación de la República de Colombia y el proyecto político que la originó: La Regeneración. En los textos escolares el relato no se agotaba en la Constitución de 1886, por el contrario se preocupaban por señalar las causas de este nuevo momento del desarrollo del Estado y/o la Nación, así como los principales hechos que se dieron entre 1886 y 1910. En este último apartado mencionaremos las diferentes formas como se presentaba el origen de la Regeneración, las valoraciones sobre el proyecto político concretado en la Carta Constitucional de 1886 y los principales acontecimientos que signaron el paso del siglo XIX al XX.

Los autores de los textos se preocuparon por identificar el por qué apareció un proyecto político de carácter centralista y conservador que

[337] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 206-209.

reemplazaría el modelo anterior de estirpe liberal federalista. Para Meiseles la Regeneración se debía a las perversiones y excesos de libertad propios del periodo anterior, que habían sumido a la nación en un caos político, social y económico expresado en las continuas guerras civiles y en la consecuente inestabilidad política. Según esta interpretación, ante esta situación emergió la figura rutilante de Rafael Núñez, quien gracias a su genio intelectual y a su sensatez política tuvo la capacidad para proponer soluciones a los problemas nacionales de aquel entonces. Pero además de diseñar toda una carta de navegación para el país, el político cartagenero aplicó algunas de sus medidas durante su gestión en 1880-1882 que resultaron ser todo un éxito para el progreso nacional:

> *"Núñez aprovechó su primera experiencia como Presidente (1880-1882), para planear mejor lo que tenía en mente y realizarlo en su segunda administración. Este primer gobierno fue de paz y progreso: ofreció garantías a todos los grupos políticos; levantó el destierro a los obispos expulsados por Parra; fundó la Academia Nacional de Música; inauguró el ferrocarril de La Dorada y se iniciaron los de la Sabana y Girardot. En esta última ciudad se construyó un puente sobre el río Magdalena que comunicaba a los Estados de Cundinamarca y Tolima; Bogotá y Caracas quedaron unidas telegráficamente; se reinició la enseñanza religiosa en las escuelas. Internacionalmente, se restablecieron las relaciones con España, suspendidas desde la época de la independencia."*[338]

El poder de Núñez habría quedado demostrado al decidir el destino de la presidencia de Zaldúa y manejar a José Eusebio Otálora de acuerdo a sus intereses. Tal situación le encumbraría a una posición dominante para determinar el cambio institucional que ya había esbozado y que tendría su momento más alto en la proclamación del fin del orden federal y la consiguiente sustitución. Esta visión del establecimiento del proyecto Regenerador, tenía como protagonista a Núñez presentándolo casi como un salvador de la nación, quien además encarnó y llevó a "feliz" término

[338] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 179.

una visión de la nación que permitía salir de ese marasmo al que la había llevado el federalismo radical.[339]

La otra interpretación, que a diferencia de la tendencia predominante despersonalizó el periodo histórico que se abrió en 1886, buscaba las causas del mismo en las condiciones "objetivas" generadas durante el Federalismo. Desde una perspectiva social, en el texto de la editorial Susaeta se sostenía que había sido el agotamiento del modelo económico agroexportador el que había llevado a la división de los liberales, lo que habría herido de muerte al régimen federal. Así, las nuevas condiciones requerían de un gobierno fuerte y centralizado capaz de brindar soluciones a los terratenientes y comerciantes afectados por la caída de los precios de los productos agrícolas. He allí que el proyecto encabezado por Núñez no era producto de su astucia y brillantez sino que era una necesidad histórica[340].

Sin enfatizar en las razones económicas estructurales que habrían llevado a la Regeneración, Mejía Pavony sugería que el Federalismo había creado las condiciones históricas para que el proyecto de Núñez pudiera ser impuesto. La despersonalización del período histórico comenzó con la atribución del término 'Regeneración' no a Núñez sino a Santos Gutiérrez, quien habría afirmado en 1869 que el país necesitaba una honda regeneración debido al estado de decadencia en que se hallaba. Más aún, en el texto de Norma la figura del independiente Núñez quedó diluida en un sujeto colectivo que sería el verdadero responsable de la creación de la República, a saber, el Partido Nacional. La Regeneración era el resultado de una agrupación política que reunía los intereses de

[339] La descripción de Núñez era elocuente de esta concepción de la Regeneración: "Rafael Núñez ha sido uno de los hombres que mayor influencia política han ejercido en la historia de Colombia. Inteligencia brillante, captó las debilidades internas del Liberalismo, y propuso una fórmula que, sin rechazar los aspectos positivos de la tradición liberal, erradicase de su concepción de lo que debía ser el Estado, lo que tenía de utópico. Núñez, como crítico del Liberalismo, consideraba inadecuados sus contenidos para resolver los problemas reales que se afrontaban en el país. Sagazmente, llegó bien pronto a la conclusión que era necesario contar con el apoyo de la Iglesia si quería salir adelante, teniendo en cuenta el profundo sentimiento religioso del pueblo." Ibíd. P. 178.

[340] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 209.

diferentes sectores de cada partido, más allá de los grandes hombres, y cuya existencia se debía a las contradicciones del liberalismo radical así como gracias a las condiciones sociohistóricas creadas por este:

> *"La libertad de empresa defendida por el radicalismo y las actividades de fomento a las comunicaciones, industria y agricultura, permitieron que grupos regionales de empresarios y banqueros crecieran económica y políticamente. La dinámica histórica desarrollada desde la época del reformismo liberal de medio siglo llevó, primero, a que los estrechos límites locales fueran superados antela necesidad de ampliar los mercados y, segundo, a que las disputas políticas y las diferencias legales o administrativas entre los Estados hiciera difícil el crecimiento económico de empresarios y banqueros. Una idea de orden, cuyo soporte fue el pragmatismo político del capital, se impuso. Los partidos liberal y conservador acogieron indistintamente a los gestores de empresarios y banqueros. La filiación se derivó inicialmente del caudillismo regional y se impuso sobre las familias. Sin embargo, los herederos, que mantuvieron la filiación, ampliaron o cambiaron sus radios de acción. La mayor movilidad de la población y la existencia de nexos e intereses comerciales o políticos suprarregionales transformaron finalmente a los partidos en instituciones nacionales, Crecimiento económico suprarregional y desarrollo nacional de los partidos fueron la raíz histórica del nuevo proyecto político."*[341]

Desde esta perspectiva, el advenimiento del proyecto centralista no hubiera podido darse sin que el liberalismo, desde las mismas reformas de medio siglo, no hubiera jalonado ciertos cambios en materia económica y política, como por ejemplo, haber dado un alcance nacional a los partidos políticos así como el abandono del localismo en las actividades económicas, factores estructurales que difícilmente se le podrían negar al liberalismo. La mirada económica del proyecto regeneracionista, en la que la concepción política se debía a circunstancias productivas fue reconfirmada por Lucía Duque, quien afirmó que el soporte real de este período fue el aumento de las exportaciones de café, y con él la puesta en marcha de medidas para desarrollar el proyecto en su conjunto[342].

Que la Regeneración fuese una construcción del liberalismo, porque sus reformas posibilitaron pensar en un proyecto por encima de las regiones,

[341]EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 327-329.
[342] DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 195.

o que fue la expresión de una mente brillante a nivel político que generó salidas a la crisis que el radicalismo había ocasionado, son asuntos que denotan diferentes acentos sobre el último período histórico nacional en el siglo XIX. En lo que sí coincidieron todas las narraciones históricas fue en el lugar central que ocupó en aquel proyecto la Constitución de 1886, lo que tampoco excluyó ciertos matices en las interpretaciones. Para algunos autores como Almario y compañía, la Carta de 1886 hacía parte de las "estrategias" diseñadas para imponer un nuevo proyecto político y una nueva concepción de la nación. Estos autores la llamaban la "estrategia jurídico-política". Para otros, la Constitución era la máxima expresión del proyecto regenerador, de allí que como con las otras Constituciones del siglo se encargaran de enunciar los principales cambios políticos y sobre todo, ponían el acento en la organización del poder público.

En fin, la Constitución era presentada como el resultado más claro de un proyecto político que buscaba crear un Estado central fuerte, a través de diferentes medidas tales como: La creación de un ejército profesional con alcances nacionales; el fortalecimiento del poder ejecutivo en detrimento de las otras ramas del poder público; la imposición de una legislación en todos los órdenes de carácter nacional; la organización del territorio en departamentos y municipios cuyos gobernantes dependía directamente de Bogotá; la restitución de la pena de muerte, entre otros muchos cambios. Estos cambios institucionales estaban guiados por la declaración de una república unitaria, cuya soberanía radicaba en la nación que a su vez, emanaba su poder de Dios.

De esta manera, la Constitución de 1886 que había sido elaborada por Miguel Antonio Caro, se fundaba en principios religiosos, por lo que los autores remarcaban que tal alianza entre el Estado y la Iglesia había sido sellada con el Concordato de 1887. Con este acuerdo entre la República de Colombia y el Vaticano, se fortalecía la Iglesia Católica, asumiendo su dogma como el de la nación, al tiempo que se le entregaba la educación,

no sólo para que la regentara sino para que inspirara y controlara el mundo escolar. Del Concordato también destacaban el compromiso del Estado para pagar todas aquellas deudas económicas causadas en el siglo XIX por concepto de la desamortización.[343]

La puesta en marcha de este proyecto también hizo parte del relato incluido en los textos escolares. En otras palabras, los autores se dieron a la tarea de comentar algunos aspectos de los gobiernos que aplicaron la Constitución de 1886. Aparte de las referencias a los gobiernos de José María Campo Serrano o de Sanclemente y la enumeración de las respectivas obras de "progreso" nacional, los textos planteaban una distinción entre el proyecto regeneracionista, encabezado por Núñez y la aplicación que de este hizo un personaje como Miguel Antonio Caro. Este gobernante fue calificado como "reaccionario" debido a las persecuciones a las que sometió a la oposición liberal, al tiempo que llevó a extremos las medidas contempladas para restringir la libertad de prensa. En general, fue descrito como un autoritario que desconoció los postulados conciliadores de Núñez:

> *"Desde el momento del fallecimiento del "Reformador", Caro pudo gobernar de acuerdo a sus ideas tradicionalistas y a su temperamento autoritario. Estas características las proyectó en su administración, a la que llegó en medio del rechazo de los conservadores históricos y del Liberalismo que le declararon una fuerte y drástica oposición […] Una vez restablecida la paz y silenciada la oposición, continuó el Presidente imponiéndose de manera intransigente e intolerante con todo aquello que no estuviera acorde con sus directrices."*[344]

---

[343] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 229-230. MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 180-182. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 211. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 234-237.

[344] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 183-184. En un sentido similar se expresaba Mejía Pavony al señalar cómo Caro y Carlos Holguín eran los conservadores que se apropiaron del proyecto de Núñez: "El régimen de Núñez quedó en manos del conservatismo, por las ausencias prolongadas del presidente titular. Los vicepresidentes, conservadores ortodoxos, instauraron una recia hegemonía. La muerte de Núñez, en septiembre de 1894, facilitó aún más esto, puesto que únicamente él era capaz de mantener unidos a los sectores moderados de los dos partidos. Carlos Holguín y, especialmente, Miguel Antonio Caro fueron los encargados de imponer el dominio conservador. El radicalismo quedó relegado en la oposición y fue perseguido sistemáticamente por el gobierno. La necesidad de menguar el despotismo del

Esta situación generó una división al interior de los mismos conservadores, entre históricos y nacionalistas, al tiempo que un levantamiento de los liberales concretado en la guerra de 1895 y un par de años después en la conocida Guerra de los Mil Días. Mientras los liberales se armaban contra la "tiranía", una vez más el ánimo conciliador de algunos sectores de los partidos posibilitó que con el ascenso de Marroquín al poder se dieran algunas reformas que atenuaran la represión de los tiempos de Caro. Sin embargo, estas tentativas no dieron sus frutos, por lo que estalló la guerra en 1899 aplazándose una vez más la armonía en la vida política colombiana.

Pero, más allá de los sucesos que marcaron el fin de siglo y el inicio de uno nuevo, que trataremos líneas adelante, es interesante anotar cómo la figura de Rafael Reyes se caracterizó de maneras opuestas, de acuerdo a las apreciaciones de los autores. Por un lado, Reyes era presentado como un gobernante que a pesar de su llegada dudosa a la presidencia, legó a la historia del país significativas políticas que ayudaron a la creación de un ambiente de paz y tranquilidad luego del conflicto finisecular. Estas acciones no sólo se referían a cuestiones de convivencia política como la ley de representación de las minorías, sino que también incluyeron medidas para acelerar la entrada del país a la modernidad.[345]

Por otra parte, La imagen de Reyes ya no era del modernizador sino la de un presidente que no reconocía límite alguno para su poder, pues según

régimen ocasionó la división del partido conservador…" EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit.. P. 330.

[345] "[Reyes] inició una obra de gobierno que dejó profunda huella en la historia contemporánea de Colombia [con acciones dentro de las que…] Merecen destacarse el impulso a los ferrocarriles y a la construcción de caminos carreteables, la creación del Ministerio de Obras Públicas, la fundación de la Escuela Militar, la estabilización de la moneda, el establecimiento del Banco Central, la erección de Bogotá en Distrito Especial y, de gran repercusión para la paz política, la promulgación de la ley de representación de las minorías. El gobierno de Reyes fue `proteccionista en materia económica y apoyó las industrias textil, azucarera, petrolera, alimenticia y del papel. Finalmente, las producciones de café, banano y algodón alcanzaron un alto desarrollo durante su administración." EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 332.

esta visión, para aquel lo importante no era el respeto a las leyes que de acuerdo a las circunstancias limitaban las obras que necesitaba el país, sino el hecho mismo de hacer algo por modernizar la nación. De allí que el presidente solicitó facultades especiales para adelantar su proyecto, las cuales fortalecían desmesuradamente el poder del presidente convirtiéndolo casi en un rey. Su carácter dictatorial quedó expresado en el cierre del Congreso, por cuanto este intentó limitar sus poderes, siendo catalogado como un factor desestabilizador para las labores del gobierno. Pese a los intentos por derrocarlo, especialmente la tentativa de asesinato, Reyes no amainó su poder, por el contrario hizo más estrictos los controles especialmente en lo que tenía que ver con la prensa[346].

El ambiente político cobró nuevos aires con la breve gestión de Ramón González Valencia, quien vino a suceder a Reyes. Aquel sí bien no tuvo una gran figuración en cuanto a sus obras, era relievado por cuanto impulsó la Asamblea Nacional Constituyente que reformó la Carta en 1910. Este acontecimiento fue agenciado por la Unión Republicana y según los textos encaminó a la nación por la senda de la tranquilidad política al ser la expresión del acuerdo de los partidos. Dentro de las reformas de 1910 los autores destacaban varios aspectos.[347]

---

[346] Esta visión de Reyes como dictador se la debemos a Adolfo Meiseles. Cfr. MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. Pp. 188-189. No obstante y como era interés del autor mostrar los logros alcanzados por cada gobernante, en el caso de Reyes también se enumeraron los pasos dados en la modernización, aunque predominó la calificación de dictador: "En otros aspectos, esta administración dictatorial, contribuyó al progreso del país: reconoció el derecho de representación a las minorías; creó el Ministerio de Obras Públicas para coordinar el desarrollo de la nación; impulsó obras como la construcción de la carretera central del norte y el ferrocarril de Girardot; se preocupó por estimular la instrucción pública; convirtió a Bogotá en distrito especial; fundó la moderna Escuela Militar; restableció las relaciones con Venezuela; se ocupó de la estabilización de la moneda a través del Banco Central fundado en 1905. Protegió la industria nacional, especialmente la textilera y la azucarera; se fundaron refinerías de petróleo, fábricas de alimentos, vidrio y papel; se incrementó el cultivo de banano, café y algodón." Ibíd. P. 190.

[347] "Abolición de la pena de muerte para cualquier delito; reducción del período presidencial a cuatro años; prohibición al primer mandatario, o a quien hiciera sus veces, de abandonar el país durante el ejercicio de su cargo o un año después de finalizado el mismo, sin permiso del Congreso; elección cada dos años de dos designados a la presidencia de la república (hoy solamente existe un designado); precisión de las facultades especiales del Presidente en casos de turbación del orden público interno o guerra exterior; elección por sufragio universal del primer mandatario; responsabilidad presidencial por extralimitación u omisión en el ejercicio de sus funciones. Ibíd. P. 192-193. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente;

El cierre del siglo XIX político tuvo como protagonista a Carlos E. Restrepo, quien representó la paz y la concordia que reinaban en la nación luego de tantos avatares. Como era obvio, tal estado de tranquilidad fue posible gracias a la reforma constitucional mencionada, que Restrepo habría sabido concretar. Para Meiseles, el pensamiento de este presidente debía iluminar a los políticos de inicios de los noventa, puesto que representaba los intereses de toda la nación así como un talante de respeto profundo por las libertades civiles, la tolerancia religiosa y la lucha contra el clientelismo: "Ejemplares planteamientos que pueden servir de ejemplo a los políticos de nuestro tiempo y que el Presidente Restrepo cumplió fielmente durante su administración […] Tales fueron las lecciones de honestidad y patriotismo de este gran repúblico (sic) colombiano cuyas palabras jamás perderán actualidad."[348]

Aunque esta visión que presentaba un final del siglo XIX -ya en el siglo XX cronológico- signado por la relativa paz y tranquilidad encabezada por Carlos E. Restrepo, no era unívoca en los textos escolares. El texto publicado por Susaeta incluía un balance menos halagüeño, en cuanto al legado de la Regeneración para el país, señalando cómo las políticas adoptadas desde la Constitución de 1886 habían generado comportamientos políticos contrarios a la resolución negociada de los conflictos sociales. "Sin embargo, este largo período histórico se vio presidido por la construcción de una sociedad contradictoria. La violencia se convirtió en una constante de nuestro discurrir nacional; la intolerancia política e ideológica empujó a sucesivos enfrentamientos partidistas, y se impuso un modelo de desarrollo económico que fomentó las diferencias sociales y regionales, que negó oportunidades a diversos sectores y actores de la vida colombiana."[349]

MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 333.

[348] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 194.

[349] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 211.

Para cerrar este primer apartado sobre la historia política, es preciso referenciar dos acontecimientos que en los relatos tuvieron un tratamiento particular por el impacto que generaron para la nación, así como por el uso que les dieron para promover determinadas actitudes políticas en los jóvenes. El primero de ellos era la Guerra de los Mil Días, que no representó mayores descripciones sobre las batallas, a excepción de la mención de las de "Peralonso" y Rionegro. El tratamiento dado a este hecho estaba más enfocado a la moralización sobre las tremendas consecuencias que acarreó tal guerra, señalando los efectos que tuvo diferentes ámbitos como la economía y la vida social en general.

Respecto a las consecuencias económicas, o como las llamaba Meiseles los "males", destacaban la ausencia de mano de obra en el campo debido al reclutamiento, la inseguridad en los caminos que afectaba el comercio de mercancías y las comunicaciones, el aumento y creación de los impuestos por parte del gobierno para poder sufragar los gastos que demandaba la confrontación, y la quiebra de muchas empresas pequeñas, entre muchos otros. A estos devastadores efectos con los que se procuraba significar la guerra como un acontecimiento que producía mayores perjuicios, se agregaban la "desmoralización" de grandes sectores de la población por la muerte de sus familiares y amigos. Esta situación habría incidido en la mentalidad de la nación para orientar sus destinos por caminos más pacíficos en la solución de sus conflictos.[350]

El segundo acontecimiento era la "separación", "pérdida" y/o "zarpazo" sobre Panamá. Como se puede evidenciar las diferentes formas de nombrar aquel suceso implicaron valoraciones políticas distintas, que

[350] Ibíd. Pp. 185-186. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 331. Para Clara Inés Ramos y Olga Espinosa la participación del pueblo en la guerra era una acción casi ciega, al seguir a los líderes de los partidos políticos. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 238. En la interpretación de Lucía Duque, los liberales pelearon en condiciones de inferioridad a las del gobierno conservador, puesto que sólo habrían dispuesto de armas muy "pobres" mientras que en la contraparte estaba el "ejército nacional", además, los liberales buscaron la negociación a la que el gobierno se opuso. De ello se puede colegir, que según este relato las graves consecuencias de la guerra podían ser imputables al gobierno, máxime cuando los liberales iniciaron la guerra como resistencia a la persecución gobiernista. Cfr. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 198.

fueron desde la promoción de un sentimiento antiestadinense hasta la asunción de tal "pérdida" territorial como consecuencia de diferentes factores, en los que la participación de los Estados Unidos era uno más. La primera posición partía de la premisa que Panamá era objeto de deseo gracias a la posición estratégica y privilegiada para el comercio interoceánico, interés prioritario de los Estados Unidos. De allí que la ambición por poseer ese paso, habría llevado a aquella potencia a estimular por todos los medios la separación de Colombia y la consecuente adhesión de ese nuevo Estado independiente a la protección ofrecida por los Marines.

La narración de los hechos ponía a Colombia como un país desvalido ante el poderío norteamericano, y a los panameños como aquellos apátridas que cambiaron la integridad de la nación por un puñado de monedas. Los tratados que se firmaron tras el levantamiento de 1903 fueron una muestra más de las imposiciones de los norteamericanos, ya que además de fijar la indemnización a pagar a Colombia, determinaron los nuevos límites entre los dos países. El tono de resignación frente a la injusticia cometida al finalizar el siglo era evidente: "Es decir, que el país del norte después de imponerle a Colombia la separación de Panamá, se convirtió en árbitro de la fijación de límites territoriales entre las dos naciones. ¿Qué podía hacer el gobierno colombiano? [...] Aceptar resignadamente lo acordado por una potencia militar que imponía su interés por encima del derecho."[351]

A esta posición que responsabilizaba totalmente a los Estados Unidos, que hablaba incluso de un zarpazo sobre Panamá, la acompañaron otras visiones menos anti-norteamericanas que ubicaban diferentes causas de tal acontecimiento. Dentro de las nuevas razones que llevaron a tal separación, los autores contemplaron el descuido por parte del Estado

[351] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 188. El mismo autor calificó el suceso como "…una descarada intervención de una potencia extranjera en los asuntos internos de otro país…" enalteciendo el principio de soberanía nacional que también se vio afectado con la independencia de Panamá de Colombia.

colombiano frente a este departamento, toda vez que no estaba en las prioridades de los gobiernos de Bogotá. Como consecuencia de ello, en algunos sectores panameños se habría incubado un sentimiento separatista, atizado por el rechazo del tratado Herrón-Hay de 1903 que fue rechazado por el gobierno colombiano. En este panorama, la participación estadounidense cobraría importancia, no ya como causa única de los males sino como un factor más que contribuyó, -movido por sus intereses comerciales- a la decisión final de la separación. Esta conjunción de intereses tanto panameños como norteamericanos y el desinterés real de Bogotá habrían llevado a Panamá a dejar de formar parte del territorio colombiano[352].

Si bien estas interpretaciones ampliaban las causas de los sucesos de Panamá, no abandonaban la idea de una participación importante de los Estados Unidos, pues todavía hablaban de "pérdida" aludiendo a la desmembración que sufrió el territorio nacional, uno de cuyos causantes fue una potencia extranjera. Al mismo tiempo, hubo autores que a pesar de reconocer la confluencia de causas, se esforzaban por explicitar la pertenencia histórica de Panamá a Colombia, lo que de una u otra manera se vio truncado por los sucesos de 1903: "Panamá formó parte del territorio colombiano desde 1821, cuando libremente expresó su deseo de formar parte de la Gran Colombia. En 1830, cuando Venezuela y Ecuador eligieron ser repúblicas independientes, Panamá permaneció en calidad de provincia de la República de Colombia. Luego, en 1855, se constituyó en el primer Estado federado de los que después conformarían la Confederación y los Estados Unidos de Colombia. Con la reestructuración de 1886, Panamá quedó convertida en departamento, calidad que conservaría hasta su separación definitiva en 1903"[353]

[352] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8…Op. Cit. Pp. 325-326.
[353] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 365-366. En este texto se mencionó que la separación panameña se enmarcaba en la expansión del imperialismo que pretendía dominar los territorios claves para el desarrollo capitalista.

De esta forma, los acontecimientos que llevaron a la separación de Panamá eran tratados en los textos escolares como hechos históricos en los que nacionalidad se vio afectada, ya fuese por injerencia de potencias extranjeras -entendidas como imperialistas- en asuntos propios de la nación o por la fractura del territorio nacional. Tales asuntos nos llevan a preguntarnos por la manera como se presentaba el territorio nacional en los relatos sobre la historia del siglo XIX, así como los aspectos económicos y sociales que también fueron incluidos en los textos escolares. Esto lo trataremos en el siguiente apartado.

3.2. Sobre la Historia Socioeconómica y los contenidos de Geografía.

3.2.1. De la crisis post-independentista a la "inserción en la economía mundial". Vista aisladamente, la extensión del relato sobre la historia económica del país en el siglo XIX fue ostensiblemente menor en comparación con la historia política. Tal situación se convierte en un indicio para determinar cuál era la tendencia de la narración de la historia nacional en los textos escolares en los primeros años de la década del noventa. Sin embargo, la presencia de contenidos relacionados con las diferentes situaciones económicas también debe ser entendida como la llegada de algunos contenidos de la historia socioeconómica que estuvo en boga desde la década del setenta en la historiografía universitaria. Como lo anotamos en el subtítulo, lo referente a la vida económica de la nación en el siglo XIX consistió en un proceso ascendente de aislamiento de la dinámica internacional hacia la incorporación de la economía nacional a los circuitos internacionales en la segunda mitad del siglo en cuestión.

A nivel económico "nuestro" siglo XIX comenzó luego de haber librado las campañas por la Independencia de España. Precisamente, a estos hechos bien valorados en el relato político, se les adjudicaban unos efectos devastadores y lesivos para la nación en lo atinente a la producción y en general a la economía nacional. Las principales consecuencias negativas de la gesta independentista habrían sido el

enorme endeudamiento de la nación tras haber librado batallas en otros países, así como el estado deplorable de la producción agropecuaria y la casi nula actividad industrial e incluso manufacturera, sin contar con los graves problemas fiscales del Estado para cubrir sus gastos de funcionamiento. El tránsito hacia la economía moderna no sólo se veía afectado por estas condiciones adversas, sino que además se veía más obstaculizado por la pervivencia de elementos coloniales que definitivamente eran valorados como "trabas" para la entrada a los circuitos internacionales de la economía y con ello el despliegue de las libertades económicas, de empresa y de comercio principalmente.[354]

Esta situación fue calificada por diferentes autores como una "crisis" expresada en la dispersión e incomunicación de las regiones y en el poder de los terratenientes en estas, quienes no se hallaban muy cerca de los planteamientos modernos de la economía. De este primer periodo definido en los textos escolares, que en líneas generales abarcaba la primera mitad del siglo, los autores se preocuparon por resaltar los problemas comerciales que presentaba la economía nacional. El comercio era presentado como casi nulo a nivel interno, gracias a la deplorable situación de las vías de comunicación, mientras que el externo también era inexistente, debido a la poca demanda extranjera. El panorama se hacía aún más difícil puesto que la economía nacional se empezó a ver inundada de mercancías inglesas, en donde Inglaterra aprovechó el estado de "indefensión" de Colombia a través de políticas impositivas de libre comercio y de los préstamos realizados a los gobiernos de la época.[355]

La economía colombiana de la primera mitad del siglo XIX se hallaba inmersa en una crisis profunda hasta que a finales de la década del cuarenta se comenzaron a avizorar algunas medidas que prometían un

[354] Ibíd. P. 342. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 241.
[355] DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 103. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 208.

mejor porvenir. Así como en materia política las reformas de medio siglo modernizaron la nación, en la economía ello fue aún más importante. Las mentadas reformas, presentadas como punto de inflexión y como respuesta a la crisis, habían sido el resultado de las acciones de unos grupos sociales determinados: los comerciantes y hacendados de ambos partidos interesados en conectarse a la economía mundial, algunos intelectuales e ideólogos como Florentino González que preconizaban el liberalismo y los gobiernos radicales encargados de definir la política económica.

Las reformas buscaban entonces atacar algunas de las causas del atraso económico del país, eliminando "trabas" coloniales como los impuestos y estancos que impedían ejercer la libertad de empresa, la desamortización de bienes de manos muertas, la eliminación de la esclavitud, la promoción del poblamiento de territorios en apariencia despoblados y la realización de las llamadas actividades de fomento al desarrollo.[356] Precisamente, en los textos se aludía que las reformas tuvieron gran importancia en la medida en que se basaron en el potencial económico que tenía el país, el cual se hallaba limitado por los obstáculos mencionados, "estorbando" la carrera que debía iniciar la nación para alcanzar el tan anhelado desarrollo a la usanza de las grandes potencias europeas.

Al llegar a las reformas de medio siglo, consideradas como el momento último del enterramiento del orden colonial y obra principalmente de los liberales, el relato se centró en las corrientes de pensamiento económico que habrían incidido en el diseño de la política económica de las sucesivas administraciones hasta finales de siglo. El abordaje de estas se dio en el plano de lo abstracto, exponiendo definiciones tanto del librecambio como del proteccionismo. Sobre el primero, algunos autores

[356] Las llamadas actividades de fomento se referían a la construcción de vías de comunicación, la promoción de la navegación a vapor por el río Magdalena y los ferrocarriles, la colonización de tierras baldías y la creación de bancos entre otras medidas. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 344. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. P. 326. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 192.

pusieron el acento en la libertad de la iniciativa privada para ordenar todo lo relacionado con la economía, mientras que otros enfatizaban en la eliminación de los impuestos tanto a los productos que llegaban al país como a los que eran exportados.[357] Para Mejía Pavony, los partidarios del librecambio aducían a su favor una supuesta verdadera vocación agroexportadora del país, posición que evitaba pensar en el fortalecimiento de una industria propia. El librecambio era asociado a la entrada plena del país al mundo capitalista, gracias a la acción de un grupo de "jóvenes" liberales pertenecientes a la "alta burguesía bogotana" que habrían salido del seno de la "sociedad burguesa" que para mediados de siglo, según esta interpretación, ya dominaba la sociedad colombiana[358].

El proteccionismo era definido como aquella postura en la que el Estado imponía altos aranceles a las mercancías importadas para proteger una "industria nacional", al tiempo que debía estimular la producción "nacional" y fortalecer el mercado interno.[359] Aunque estas definiciones parecieran ser más ahistóricas, los autores anotaban que tanto la una como la otra fueron implementadas en diferentes períodos del siglo XIX: El proteccionismo se aplicó en tiempos de Bolívar y durante la Regeneración, mientras que la segunda mitad del siglo se caracterizó por imponer el librecambio. Ahora bien, las alusiones a las dos "fórmulas" económicas, fue matizada al referir que debido a las necesidades fiscales del Estado, lo que se dio en últimas fue un empleo de medidas de corte proteccionista y librecambista de acuerdo a las circunstancias. Primó pues, un mayor pragmatismo de aquellos que orientaban la economía antes que una rígida obediencia a los preceptos teóricos.

---

[357] MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 346. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. 194.

[358] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 247.

[359] Ibíd. P. 246-248. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 345-346.

La breve alusión a las posturas económicas se veía complementada con una más extensa cobertura de las actividades exportadoras del país, partiendo de la premisa de que ellas, habrían permitido por fin, la conexión de Colombia con los circuitos comerciales internacionales. La entrada de la nación a la "economía mundial" habría sido el producto de la conjunción de las necesidades de los países industrializados, tanto de materias primas como de alimentos, así como de "nuestras posibilidades geográficas y productivas" capaces de proveer los productos que en Europa y Estados Unidos demandaban. Esta división del trabajo generó una distinción entre países centrales y periféricos, que entrañaba las desigualdades inevitables del mercado internacional. Esta posición no fue asumida por todos los autores, ya que para la mayoría el auge de las exportaciones era un acontecimiento histórico que marcaba el fin del aislamiento de la economía nacional.

La economía del país en la segunda mitad estuvo marcada por los diferentes auges exportadores de productos tales como el añil, la quina, el tabaco y en menor medida, el algodón, el caucho, los cueros y los sombreros. Sobre estas exportaciones, los textos se limitaban a mencionar la duración de cada uno de los ciclos, los principales mercados a los que iban dirigidos y las zonas del país en que se dio la explotación de estos recursos. De manera excepcional, los cultivos que constituían las exportaciones eran ligados a los procesos de colonización de tierras baldías, así como con el descenso en la producción de oro.[360] Tal mención era importante, puesto que en general sólo se les mencionaba como el resultado de las demandas externas y como una oportunidad importante para recuperarse de la precaria situación que había quedado luego de las guerras de independencia.[361] En general, la agricultura exportadora era vista como un periodo clave para el avance del país,

[360] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 186.
[361] Ibíd. P. 246-248. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 346-347. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 215.

sobre todo en materia de infraestructura: “Al expandirse el comercio vinculado con el mercado externo se abrieron nuevos caminos, se regularizó la navegación a vapor, se inició la construcción de ferrocarriles y se fundaron bancos y casas mercantiles.”[362]

Algunas de las condiciones que llevaron al declive de la exportación de cada producto también fueron mencionadas, tales como la competencia con otros países productores, la disminución en la calidad de los productos o incluso el agotamiento de la explotación. Esta posición que señalaba las dificultades de la agroexportación no fue muy común, a excepción del texto Sociedad Activa 8, en el que retomando apartes del texto de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, mencionaban los problemas propios de un campo atrasado, con formas de trabajo precarias y anquilosadas, una estructura de la propiedad colonial y poco democrática, así como el atraso técnico y las resistencias a implementar formas racionales y científicas de producción.[363]

Mención aparte mereció el cultivo del café, valorado como el producto que se destacaba por su carácter no transitorio que le permitió convertirse en el producto colombiano por excelencia. La importancia del café fue tratada por todos los autores, quienes exponían las importantes consecuencias que trajo para los destinos de la nación. Dentro de los impactos resaltaban la acumulación de capital que permitió implementar los primeros intentos de industrialización, más aún cuando su procesamiento exigía importación de maquinaria y la puesta en marcha de procedimientos elaborados.[364] Al igual que con los otros productos, sobre el café se mencionaban los lugares en donde se dieron los cultivos, al tiempo que se referían al aprovechamiento de todos los grupos sociales

[362] DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 194.
[363] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. Pp. 209-210.
[364] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. P. 326. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 347.

de la producción del grano, pues tanto “ricos y pobres” de “todo el país” se vieron beneficiados.[365]

El café era presentado como el cultivo de la nación, por encima de las clases sociales y como el factor clave para los conatos de industria a finales del siglo, e incluso también se le atribuía ser la razón profunda que explicaba el establecimiento de la Regeneración. Para Espinosa y Ramos, no había duda que la nación económica y “la burguesía” que la dirigía se debía al café: “Gracias al desarrollo vertiginoso de los cultivos cafeteros se logró aumentar la capacidad adquisitiva de la población, y surgió una burguesía nacional que impulsó la ampliación de las vías de comunicación; éstas eran necesarias para trasladar el café desde las montañas a los pueblos, y de allí al exterior. Igualmente, con la ampliación del mercado cafetero se dio un paso hacia la unificación regional.”[366]

Tras hablar de los cultivos que se exportaron durante la segunda mitad del siglo XIX, los autores enlazaban al relato una breve mención sobre la situación de la tierra durante esta centuria. Sí bien las alusiones a este tema no fueron profusas, quienes lo tocaron se esforzaron por sugerir que las medidas tomadas por los gobiernos fueron lesivas para que los campesinos pobres accediera a la tierra. La necesidad de pagar deudas a particulares con bonos que se cambiarían por baldíos y la inminencia de recaudar impuestos para sufragar gastos, llevaron al Estado a acometer acciones que terminaron en la concentración de tierras en manos de hacendados y comerciantes, quienes estaban interesados en acumular tierras para hacer parte de los exportadores de productos tropicales.[367]

Este tema culminaba con algunas referencias sobre las principales “unidades de producción agrícola” del siglo, como fueron la hacienda y la pequeña propiedad campesina. La hacienda tenía un origen colonial y

[365] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 187.
[366] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 216.
[367] Ibíd. P. 246.

estaba basada en la mano de obra de campesinos e indígenas, quienes fungían como arrendatarios o aparceros, y en algunas ocasiones como asalariados, quienes producían para los mercados internos y externos. Por el contrario, la pequeña propiedad campesina producía para el autoconsumo y empleaba la mano de obra de todos los miembros de la familia. Las reformas de medio siglo también habrían tenido efecto sobre la concentración de la tierra, además de las medidas que priorizaron las concesiones personales, la venta a precios bajos de los bienes de la Iglesia y las arremetidas contra los resguardos. Al respecto, se sugería una leve reivindicación de la resistencia indígena ante las pretensiones de apropiación de sus tierras.[368]

Las dos últimas actividades económicas mencionadas fueron la minería y los intentos de crear industria en el país. Las alusiones sobre la primera se remontaban al mismo periodo colonial, anotando cómo había sido la actividad prioritaria que utilizó inicialmente mano de obra indígena, que tras ser diezmada fue reemplazada por los esclavos. La minería del siglo XIX fue presentada a partir de un contraste entre el tipo de explotación que se dio en el Cauca o Chocó, con resultados magros y el modelo que se implementó en Antioquia. La valoración positiva de este modelo consistió en destacar el papel de los empresarios, quienes optaron por una explotación con mayor nivel técnico que se tradujo en mejores rendimientos, así como la que hacían los mazamorreros. De allí que las relaciones sociales tejidas en torno a la minería en Antioquia fueron mostradas como ejemplares, al ser menos tensas y sobre todo, al representar una concepción más empresarial y moderna, de la que "surgieron los grandes comerciantes de nuestra historia".[369]

[368] Ibíd. P. 249. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 181-182. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 348. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 103.

[369] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 179-181. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 216-217.

Pero los alcances de la minería antioqueña, de la que se destacaba unas veces el papel de los pequeños mineros independientes y en otras el de los mineros medianos y grandes con sus innovaciones técnicas, no sólo llegaban al comercio sino también a la implementación de la industria nacional. Las menciones sobre la industria partían necesariamente de la situación de las manufacturas y del artesanado, caracterizada como una actividad de pequeña escala que no permitió acumular capitales, al tiempo que se vio muy afectada por la competencia extranjera, particularmente la inglesa y su producción textil, favorecida por las políticas de librecambio. A su vez, el aislamiento de las regiones habría favorecido mercados pequeños para los productos artesanales.[370]

La difícil situación de la producción artesanal no podía ser la base de una considerable actividad industrial. Los autores mencionaban los pocos intentos que a través de todo el siglo XIX se dieron en esta materia, citando los casos de las ferrerías de Pacho y Samacá, los cuales no fueron más que fracasos. La industria nacional sólo repuntó hacia finales de siglo, particularmente en productos de consumo así como en la producción de vidrio y lozas, que fueron creadas gracias a la inversión de los réditos del cultivo del café y de la minería. Desde luego, ello tuvo como epicentros al departamento de Antioquia y en menor medida Bogotá. No obstantes estos conatos industriales, los autores reconocían que fueron más los problemas y limitaciones estructurales, tales como la falta de mercados, capitales para invertir y vías de comunicación, además de la continua inestabilidad política que dominó al país y algunas medidas que no protegían la débil industria "nacional".[371]

[370] Ibíd. P. 217. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 209. Estos autores anotaban que la producción artesanal se vio afectada además por las particularidades de "nuestro peculiar feudalismo". ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 190.

[371] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 230. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 349. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 249.

El último rasgo de la economía moderna que tuvo lugar en el proceso histórico de la nación fue el del sistema bancario y los asuntos fiscales. Aunque estos temas no se tocaron por la mayoría de los autores, el relato consistía en poner de presente las debilidades del Estado, ya fuese porque tuvo que acudir a los impuestos de origen colonial hasta la mitad del siglo o porque los gastos para recaudar los escasos tributos eran muy altos. Ante esta situación, el Estado se habría visto casi que obligado a descuidar gastos como la educación o la salud de los habitantes por garantizar los recursos para su funcionamiento.[372] Finalmente, medidas como la creación del Banco Nacional y de bancos privados, la introducción del patrón oro, entre otras, eran presentadas como avances de la economía nacional en su esfuerzo por modernizarse, toda vez que permitió mayor circulación monetaria y confianza para las transacciones comerciales.[373]

3.2.2. Sobre la Historia Social del siglo XIX y los contenidos de Geografía. Los contenidos que se pueden incluir dentro de la categoría de historia social correspondían a los temas que hablaban sobre los grupos que conformaban la sociedad, así como los principales procesos sociales que se dieron en aquel siglo. Asimismo, incluimos lo referente a la geografía por cuanto comportaba información relacionada con los acontecimientos sociales ubicándolos en el marco geofísico de lo que sería el territorio nacional. Aunque los temas tocados en este apartado están en íntima relación con aquellos sobre la historia económica, por cuestiones eminentemente analíticas decidimos darles un espacio propio. De esta manera, comparando los contenidos de la historia política con los de la socio-económica, podemos decir que se encuentran en una proporción similar, indicándonos el momento de transición de las representaciones históricas escolares en los primeros años de los

[372] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 191.
[373] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 245-246.

noventa, aunque la balanza todavía se inclinaba hacia el relato histórico sobre el Estado.

Los textos escolares analizados centraron su atención en cuanto a la historia social en cuatro aspectos fundamentales: Los grupos sociales existentes en el país durante todo el siglo XIX; los procesos de colonización de tierras, resaltando el de la Colonización Antioqueña y la situación de las regiones en que inevitablemente se dividía el país. Por su parte, los contenidos sobre la Geografía se movían entre la descripción de las regiones naturales; el proceso histórico de delimitación de las fronteras; las relaciones internacionales del país y los principales problemas sociales que se presentaban en la década del noventa. Cabe anotar que la postura de los autores respecto a estas temáticas distó mucho de las representaciones de periodos anteriores en donde predominaba el estereotipo regional, puesto que en algunos apartes intentaban aportar una explicación de las situaciones que experimentó el país. Ello tampoco significa que no hubiera una intencionalidad por destacar, por ejemplo, la "eterna" diversidad étnica y regional que marcaba la historia nacional, tópicos que estaban en boga en el ambiente político en que emergieron y se desarrollaron los manuales escolares.

3.2.2.1. El orden social. Uno de los planteamientos más recurrentes al hablar sobre la situación de los diferentes grupos sociales, era aquel que destacaba la permanencia del tipo de relaciones sociales luego de la transformación política ocurrida en las primeras décadas del siglo. A parte de resaltar que la Independencia no cambió en nada la vida de gran parte de la población, sobre todo aquella que no vivía en las cabeceras urbanas, los autores asumían una posición que podríamos calificar como "crítica" al referirse al cambio jurídico en las relaciones entre las diferentes castas, que sólo trajo un cambio efectivo para los criollos, pues los indios, mestizos, mulatos y negros se mantuvieron en las mismas condiciones de discriminación.

Así pues, luego de la Independencia la sociedad "colombiana" pasó a ser dominada por los criollos, mientras que los otros grupos tuvieron una escasa movilidad social, a excepción de aquellos que se vincularon a los ejércitos. En este punto, los autores hacían una distinción entre la oficialidad y la tropa, donde esta última se vio más cercana a la vida del bandidaje, desconociendo cualquier orden y poder superior en las regiones. De allí surgiría la figura del caudillo, jefe de banda y máximo poder en las regiones, visto como un símbolo de las dificultades de la nación en este siglo.

Esta situación de las primeras décadas del siglo XIX se hallaba enmarcada en el planteamiento central de que los cambios a nivel social se dieron muy lentamente. Ello no significa que no se hayan dado transformaciones en diferentes órdenes. Al respecto, destacaban el protagonismo adquirido por los criollos, para quienes las relaciones de poder sí se alteraron a favor, aunque no llegaron a construir un orden estable que aglutinara a todos los sectores sociales. También incluían alusiones sobre las iniciativas que hubo en torno al progreso como meta a alcanzar y que se tradujo en la construcción de infraestructura y de cambios de mentalidad, más cercana a los parámetros científicos. Como corolario el periodo colonial era visto como sinónimo de atraso.

A pesar de que los diferentes autores coincidían en la tesis de la lentitud de los cambios, se pueden identificar ciertos matices en el abordaje de la estructura social. Mejía Pavony se preocupó por mostrar el contraste entre las intenciones de modernización y cambio social -cuyos abanderados eran los criollos- y las inercias que tuvieron un peso mayúsculo, terminando por afectar las promesas transformadoras. Las permanencias referidas entre otras, eran las de la concepción del tiempo agrícola y religioso o la de un progreso entendido como la espera de la salvación.[374]

[374] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 264-268.

Por su parte, Almario y el equipo de la Universidad Nacional sede Medellín procuraron mostrar el carácter eminentemente rural del país a partir del subtítulo “somos del campo”. De esta manera, la descripción de las relaciones sociales se enfocó en mostrar cómo los indígenas habían sido objeto de persecución por parte de los hacendados, especialmente mediante la destrucción de los resguardos y el correlativo sometimiento al régimen hacendatario bajo las figuras del arrendatario y el aparcero. Los autores también hicieron mención de las connotaciones conflictivas de este proceso, resaltando las resistencias de ciertas comunidades indígenas en zonas como Nariño, Cauca y Tolima, aunque no ahondaron en los conflictos entre colonos y propietarios.

La perspectiva interpretativa del texto de Susaeta también dio cuenta de otros grupos generalmente poco tratados, como la mujer, los niños y la familia. Al respecto, destacaba el ambiente doméstico en que se vio inscrita la mujer y su papel como artesana, desarrollado igualmente en casa, así como las dificultades que tenían los niños pobres para acceder a la educación, dedicándose a las labores caseras o agrícolas. La vida de las mujeres criollas también fue mencionada, poniendo de presente las diferencias con las campesinas, en cuanto a las actividades y nivel educativo se refiere. También hubo algunas alusiones a la vida en las ciudades, en donde se daban los acontecimientos importantes ya que allí se hallaba la Iglesia, la Alcaldía además de la plaza principal.[375]

Sin embargo, la vida social decimonónica no se restringía a los aspectos mencionados, por el contrario procuraron incluir elementos breves sobre el consumo, la vivienda y las condiciones de higiene. El consumo era ligado a las actividades comerciales, describiéndolo de acuerdo a los grupos sociales: bienes suntuarios para los grupos acomodados y la

[375] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 178-179. Una referencia similar hacían Espinosa y Ramos sobre la centralidad de la plaza en la vida social, aunque afirmaban que las permanencias de la vida social colonial eran la muestra de la ausencia del “estrés” de la vida moderna. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 252.

producción interna básica para el resto de la población. En cuanto a la vivienda y las condiciones de salubridad anotaban la precariedad de las mismas, sobre todo en los sectores humildes, e incluso expresaban su "resignación" en el caso de Antioquia: "Incluso en regiones como Antioquía, tradicionalmente pulcra y aseada, según cuentan los viajeros extranjeros, la gente no era muy limpia, y en las casas abundaban los piojos, las pulgas, los chinches y las niguas."[376]

El final del siglo era presentado como aquel momento en que la modernización comenzó a llegar al país, específicamente a las ciudades. Ello se tradujo en el alumbramiento de las calles, la introducción de las comunicaciones (telégrafo y primeros teléfonos) así como en el mejoramiento de los medios de transporte en las ciudades con el funcionamiento de los tranvías. En cuanto a la moda se refiere, la descripción también se basaba en las distinciones sociales que existían. Así, uno era el vestido y el calzado del campesino que a lo sumo llegaba a la alpargata, mientras que los sectores poderosos tomaron como referentes los estilos ingleses y franceses. Finalmente, el de Susaeta fue el único texto en que se hacia mención de las situaciones delictivas, ligándolas en mayor medida a las zonas en que se dio la explotación minera y a los hombres que se habían dedicado a las armas en las numerosas guerras civiles que hubo durante toda la centuria.[377]

Uno de los temas que sugiere un cambio importante en la escritura de la historia nacional en el siglo XIX fue el papel de la Iglesia, tema poco tratado en los textos escolares. A diferencia de lo que podría pensarse y debido al gran papel en la vida nacional, la Iglesia y sus relaciones con el Estado sólo fue tratada en dos de los textos escolares estudiados. El abordaje de este tema estaba orientado a mostrar cómo la Iglesia Católica se convirtió en un rival para el Estado en todos los frentes, debido al poder que concentraba esta institución y la importancia que tenía para la sociedad durante todo el siglo. El relato se centró en las medidas

[376] Ibíd. P. 214.
[377] Ibíd. Pp. 213-215.

acometidas después de la mitad del siglo para laicizar la sociedad, dedicando especial atención a las disputas en el plano educativo, que llevó incluso a la guerra civil de 1876. Con la llegada de la Regeneración, los autores lamentaban cómo el proceso de laicización se "echo a pique", pues la Iglesia recuperó el poder perdido, sellando esta nueva hegemonía con el Concordato de 1887 hasta bien entrado el siglo XX.[378]

3.2.2.2. De las "otras" colonizaciones y la Colonización Antioqueña. Para los autores de textos escolares de inicios de los noventa, el ordenamiento social y territorial de la nación tuvo como una de sus fuerzas configuradoras a los movimientos colonizadores ocurridos en la segunda mitad del siglo. Este factor estaba acompañado por otros de igual importancia tales como la economía de exportación, las relaciones entre la Iglesia y el Estado, el crecimiento demográfico y la continuidad de un régimen institucional a pesar de su fragilidad.[379] La relación de interdependencia entre estos elementos era reiterada en los textos, en la medida en que los unos servían de causas o condición para el surgimiento de los otros.

A las olas colonizadoras se les atribuía una gran importancia en la organización del territorio y en la configuración de las regiones de las que se componía el país. La exposición de este tema empezaba con las causas que llevaron a que poblaciones enteras se desplazaran hacia nuevos territorios, mencionando como la principal la ausencia de tierras para los campesinos, toda vez que estas se hallaban en manos de los hacendados. Precisamente, Almario y su equipo anotaban cómo las relaciones entre hacendados y arrendatarios así como la expectativa de estos últimos por vivir independientemente, motivaron los procesos de

[378] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 225-228. El otro texto en que se tocó el tema de la Iglesia fue el publicado por Voluntad, en el que se hizo énfasis en el Concordato y la revisión que se iba a hacer de este documento gracias a la nueva Constitución de 1991. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. Pp. 323-324.

[379] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 334-335. . ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 251.

colonización. Ante la falta de recursos para comprar porciones de tierra y con amplias extensiones de la misma sin poblar, los campesinos pobres se lanzaron a colonizar.[380]

Acto seguido, en los textos se hacía hincapié en las zonas donde se dieron estos movimientos colonizadores. Cuando se trataba esta temática en la mayoría de textos sólo se hacía mención de la Colonización Antioqueña, no obstante, hubo autores que enmarcaban este proceso en un conjunto de colonizaciones conformado por la emigración desde la Sabana de Bogotá hasta los Llanos de San Martín y por el Río de Magdalena y la de los territorios de Cúcuta, Ocaña y el Magdalena.[381] Además de estos procesos, también se hacia mención de uno particular llevado a cabo en el Cauca por negros y mulatos, quienes luego de la Independencia salieron de sus palenques a ocupar tierras y así hacer su ingreso a la República.[382]

La exposición sobre el tema continuaba con las maneras cómo se realizaron estas colonizaciones, con la salida de grupos de campesinos a tumbar monte, que luego se convertiría en pequeñas fincas dedicadas a la agricultura y en menor medida a la ganadería. Esta colonización es catalogada como de tipo familiar, mientras que también se dio otra orientada a la conformación de haciendas. La colonización dio paso pues a la creación en el campo de latifundios y minifundios. Aunque algunas de las nuevas tierras incorporadas se dedicaron a los cultivos de pancoger y para consumo interno, en los textos también se afirmaba el uso para los cultivos tropicales como café, algodón, caucho y tabaco, dándose una ampliación de la frontera agrícola.[383]

---

[380] Ibíd. P. 213. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 182.
[381] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 213. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 298.
[382] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 183.
[383] Ibíd. P. 182.

Las valoraciones de los demás procesos de colonización dejaban de lado las especificidades para convertirse en la necesaria introducción al paradigma antioqueño. Ahora, su mención estaba dada por las implicaciones que tuvieron en la configuración de las regiones y más aún en el papel que cumplieron en la fundación de pueblos, generando un cambio sustancial en el país, de un ordenamiento colonial a otro rural. También destacaban en los efectos de estas colonizaciones la sustitución de unas ciudades por otras, como en los casos de Popayán, Tunja y Santa Fe de Antioquia y el surgimiento de Barraquilla, Manizales o Cali. Los conflictos generados a partir de la colonización no fueron mencionados, a excepción del texto de Susaeta en que se aludieron los choques entre hacendados y campesinos por la titulación de las tierras y el papel de árbitro imparcial del Estado, que incluso habría llegado a modificar la política de entrega de baldíos en la década del ochenta[384].

El caso de la colonización antioqueña fue un tema tratado por todos los autores de manera profusa. El primer tópico que era expuesto era el de las causas, entre las que se mencionaban de manera reiterada la escasez de tierra y la correlativa concentración en pocas manos, el aumento de la población que presionaba por adquirir tierras y el agotamiento progresivo de las minas de oro que eran la base de la economía antioqueña en los siglos pasados. Estos factores que citaban como los causantes de la movilización de campesinos antioqueños, eran complementados con algunas condiciones históricas propias de la región que permitieron el desarrollo de la colonización. Dentro de estas mencionaban las reformas de medio siglo, la situación de movilidad social y de relaciones sociales más libres propias de la minería antioqueña, el carácter emprendedor de los lugareños, entre otras.[385]

[384] Ibíd. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 298.
[385] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. P. 320. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 184. BURGOS,

En cuanto a las causas mención aparte merece el caso del texto *Senderos 8*, el cual centró su relato en la importancia que tuvo el cultivo del café como condición clave para el desarrollo de la colonización. Para el autor de este manual, la colonización antioqueña fue la forma que adoptó el cultivo del café en esta región, con unas particularidades que iban desde las relaciones de cooperación entre terratenientes y apareceros, hasta las posibilidades que ofrecía el cultivo para mejorar las condiciones de producción, generando una mayor autonomía de los productores. Esta interpretación planteaba una colonización en donde primaba la armonía en los grupos sociales en torno al café así como el progreso que este traía aparejado en cuanto a las condiciones para mejorar su producción.[386]

Un segundo aspecto resaltado al hablar de la colonización antioqueña era la amplia cobertura que tuvo, producto de las diferentes direcciones que tomó el proceso. Los principales frentes de colonización que mencionaban fueron el norte, sur y suroeste de Antioquia, describiendo algunas características de cada región. Autores como Mejía Pavony enfatizaban no tanto en las zonas hacia donde se orientó la movilización campesina sino en la fundación de los poblados que se daba a medida que avanzaba, que cubrían los actuales departamentos de Caldas, Risaralda, Quindío, el Norte del Valle y Nororiente del Tolima.[387]

La enumeración de las fundaciones y zonas que iban copando los colonos antioqueños daba cuenta de la magnitud del proceso y del influjo que ejerció este grupo humano en la reconfiguración del país. Los autores también dedicaron un lugar a las modalidades en que se dio el proceso,

---

Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 216. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8….Op. Cit. P. 195.

[386] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 190.

[387] Algunos de los municipios mencionados fueron: Salamina (1825), Santa Rosa de Cabal (1848), Manizales (1848), Pereira (1863), Calarcá (1886), Armenia (1889), Montenegro (1892), Sevilla (1903), Caicedonia (1905). EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 336. Sobre las regiones hacia donde se iban ampliando cada vez más los desplazamientos y las motivaciones que significaba cada una de estas para los colonos antioqueños ver: BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 219.

es decir, las formas como se llevaron a cabo la ocupación y el poblamiento del extenso territorio a donde llegaron los colonos. Lo significativo de este punto consiste en la valoración que se hacía de las relaciones sociales predominantes en la colonización así como el carácter más o menos conflictivo que se pretendía enseñar tal proceso. En líneas generales, los autores mencionaron tres modalidades de colonización que aludían a diferentes grupos sociales de acuerdo a su participación: Una colonización llevada a cabo por familias pobres quienes ocuparon propiedades de terratenientes, otra dirigida por el Estado con la entrega de tierras baldías y una última, impulsada por comerciantes y hacendados quienes veían con buenos ojos la ampliación de la frontera, pues ellos se veían beneficiados con mano de obra para la construcción de vías y para trabajar sus tierras.[388]

Aunque algunos autores como los de los textos de Voluntad o el de Norma publicado en 1997 daban una versión de las modalidades como separadas y complementarias, los autores-historiadores procuraron hacer comentarios críticos sobre la imagen idílica que se ha tejido en torno a la colonización antioqueña. Almario por ejemplo, señalaba cómo la promoción de la colonización por parte de comerciantes y terratenientes no era producto de una posición por democratizar la propiedad de la tierra o por razones "humanitarias", sino por intereses particulares que se veían beneficiados sí más colonos poblaban terrenos aislados, puesto que aumentaba la valorización, se facilitaba la adquisición de mano de obra y se abría la posibilidad para crear mercados regionales.[389] En un sentido similar, Mejía Pavony sostenía que sí bien se había dado una ampliación de la pequeña propiedad campesina, la gran propiedad se había

[388] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. ..Op. Cit. P. 321. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 337. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 213. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 215.

[389] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 185.

establecido plenamente, lo que ponía en duda el carácter totalmente democrático e igualitario que se le ha atribuido a la colonización.[390]

Un caso interesante por el tono con que se defendía el carácter popular de la colonización fue el de los fragmentos del texto escolar escrito por Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, incluidos en el texto *Sociedad Activa 8*. El relato de este manual estaba conformado por apartes de otros textos que se incluían de acuerdo a los temas tratados. En el caso de la colonización antioqueña, el apartado del texto de Kalmanovitz y Duzán, procuraba mostrar cómo el proceso colonizador había sido producto de la lucha de los campesinos sin tierra y su trabajo, quienes además contaban con mejores niveles educativos que el resto del campesinado del país, por lo que pudieron ejercer una mejor oposición a las 'clases dominantes'. Aunque cabe mencionar que también reconocían el papel de estas, tanto por la promoción de la colonización como por las prácticas "más" capitalistas que tuvieron al reinvertir sus ganancias.[391]

Finalmente, todos los autores elaboraron una larga lista de los efectos de la colonización, enfocada a resaltar los grandes logros que dejó este proceso para el país en general. Estas consecuencias fuero tanto económicas como sociales, dentro de las primeras relievaban la creación de la pequeña propiedad, el aumento de la capacidad adquisitiva del campesino, la acumulación de capitales para la industria, especialmente las actividades ligadas al proceso de producción y comercialización del café, la ampliación del mercado interno de productos agrícolas y la construcción de infraestructura. A nivel social, destacaban la reconfiguración territorial del occidente del país como consecuencia de las diferentes fundaciones que se dieron, el establecimiento de una sociedad patriarcal, aunque congregada en torno a la matrona y guiada por un

[390] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 337.
[391] "…Ellos no fueron fácilmente reducidos a la condición de inferiores […] estos campesinos antioqueños lucharon y conservaron sus derechos de propiedad…" BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 216.

sentimiento religioso fuerte y el fortalecimiento del espíritu emprendedor del antioqueño.[392]

3.2.2.3. Colombia una nación de regiones aisladas. Sí hubo algún pasaje en los manuales escolares en el que los autores expusieron abiertamente una definición de la nación colombiana fue al hablar de las regiones. Los textos de la primera mitad del siglo XX, especialmente los de Geografía, cuando tocaban esta temática lo hacían de tal manera que se presentaba una descripción de los tipos regionales que constituían el ser colombiano. Así se fue creando una imagen del antioqueño, del costeño, del santandereano y en general del habitante de toda región a partir de la enumeración de una serie de atributos que le eran propios, llevando a la esencialización del colombiano y sus diferentes formas. En la década del noventa asistimos a un cambio en el tratamiento de las regiones, ahora con una clara tendencia a definirlas desde sus características económicas, aunque no se abandonó totalmente aquellas pretensiones de una definición cerrada y absoluta de las mismas.

De esta manera y al igual que con la idea de nación, la mayoría de los autores se referían a las regiones como aquellas entidades que siempre han estado ahí, presentes en la naturaleza y por consiguiente fáciles de aprehender. Solamente Germán Mejía procuró hacer mención del origen de las regiones colombianas, situándolo en los albores mismos del proceso de Conquista/Encuentro de los ibéricos, indígenas “americanos” y posteriormente los negros africanos. Así pues, las regiones en que se dividía el país fueron el resultado de los procesos de poblamiento emprendidos por los españoles y la organización fragmentada del territorio, a causa de la falta de vías de comunicación y de una producción agrícola dependiente de la explotación minera. A pesar de este intento de explicación, el mismo autor líneas adelante realizó una aseveración más

[392] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 216. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 219. MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 192. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 337.

cercana al determinismo geográfico, puesto que aseguraba que la configuración regional de la nación fue algo "inevitable", que generó a su vez "marcadas diferencias socioculturales y económicas".[393]

Más allá de la explicación del origen regional de la nación, los autores se empecinaban en resaltar la inevitabilidad histórica de las regiones, considerándolas como un punto de partida básico para hablar sobre cualquier tema de la nación. Sin embargo, la valoración sobre esta "fatalidad" regional no era la de orgullo y celebración de "nuestra" diversidad, sino la de la preocupación por el aislamiento que ello acarreaba, que se agravaba puesto que su origen era un asunto secular. "el aislamiento de estas regiones entre sí y al interior de cada una, hacía parecer que la nación estuviera integrada por una serie de archipiélagos, en el que las zonas pobladas estaban separadas por núcleos despoblados y, a veces, por grandes obstáculos geográficos. Esta situación, no estimulaba el mejoramiento o la apertura de vías de comunicación, lo que reforzaba el localismo y la autarquía de las regiones […] Aquí se ve claramente la carencia de un mercado nacional y las dificultades geográficas para la integración del país."[394]

Como se puede apreciar, en los textos la realidad regional del país se percibía como un obstáculo para el desarrollo económico, que tenía en la conformación de un mercado nacional la más clara señal del nivel de atraso o de progreso. Precisamente este punto era tratado con un tono determinista, en donde la "culpa" del aislamiento y la correlativa autarquía regional era de la geografía nacional: "La diversidad de medios geográficos y la topografía quebrada del territorio neogranadino, dieron lugar a que las distintas regiones fueran entre sí muy aisladas y que cada una fuera muy independiente de las otras en cuanto a la producción de víveres y comercio en general, y en cuanto al intercambio y circulación de

[393] Ibíd. Pp. 230-234.
[394] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 211.

los pobladores."[395] He ahí la idea de nación que predominaba en el relato histórico escolar presente en los textos, un conjunto de archipiélagos aislados unos de otros, lo que representaba un panorama por decir lo menos, difícil para alcanzar el progreso económico.

La preocupación por las dificultades para crear un mercado nacional, en el que estuvieran integradas las regiones a través de circuitos comerciales fluidos, se tradujo en el interés sobre la situación de los medios y vías de transporte en el siglo XIX. Efectivamente, la precariedad en las vías y medios de comunicación fue señalada como uno de los factores más importantes para que el aislamiento fuera la nota distintiva de la nación, junto con las dificultades geográficas. La desazón por esta situación se reflejó en los textos al describir los medios tan primarios con que se daba el transporte de mercancías y personas, a saber: caminos de herradura y trochas junto con los animales de carga y cargueros humanos eran las imágenes que se ofrecían sobre este tema. A manera de ilustración de la situación, los autores citaban la larga duración de los viajes entre puntos relativamente cercanos.

Este panorama sombrío era matizado con la mención de los principales intentos que hubo en el siglo por mejorar las difíciles condiciones de transporte y comunicación. El primero de ellos era el de los ferrocarriles, medio priorizado en el que se habían depositado grandes esperanzas, pero que no tuvo impacto en la resolución de los problemas de integración interna, ya que se diseñó para la exportación de los productos agrícolas. Los autores complementaban las referencias con la enumeración de las distintas de líneas férreas. El otro intento tenía como eje el Rio Magdalena, principal arteria que recorría la nación y que impulsó la navegación a vapor. Esta salida tampoco arrojó mayores resultados,

[395] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 172.

puesto que no se complementó con otras vías que facilitaran la comunicación desde y hacia el río.[396]

Con base en la definición de nación fragmentada, la misma idea de región no fue tratada desde los estereotipos culturales, sino desde una perspectiva más cercana a la economía. No obstante, los autores diferían sobre las regiones en que se dividía el país, particularmente en la denominada "región central", pues además de los actuales departamentos de Cundinamarca y Boyacá, incluían en ocasiones a Santander, mientras que otros autores definían a este departamento como una región en sí misma. En líneas generales, en los textos se hablaba de cinco regiones plenamente identificadas, definidas por las actividades económicas desarrolladas, el grupo étnico predominante y las ciudades más importantes que tenía cada región.

Las regiones mencionadas eran la central; la Costa Atlántica; el "Gran Cauca"; Antioquia y el "resto del país", que agrupaba a los Llanos Orientales y la Amazonía. La descripción de cada una de estas se hacia a partir de la enunciación de las actividades económicas, especialmente en relación a la tierra y al tipo de relaciones de producción que se daban en cada región. Mejía Pavony quien daba a Santander el estatus de región, la presentaba como una sociedad dedicada al comercio y la artesanía; mientras que el centro se definía por la economía de hacienda ganadera con relaciones de producción con sujeción, aunque menos fuerte que las que se daban en la economía esclavista y minera del Cauca o en la Costa Atlántica, aunque esta última también era caracterizada como comercial.[397]

---

[396] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 218 y 241-243. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 173-175.

[397] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 340-341. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 188-190. En este texto los autores procuraron hacer una caracterización de las relaciones económicas que imperaban en cada una de las regiones, especialmente en lo que tenía que ver con la economía hacendataria, para lo cual especificaron

Además de la descripción económica que sugería unas regiones homogéneas, los autores también se dieron a la tarea de mostrar unas regiones que podríamos llamar étnicas, que mantenían en alguna medida ciertos prejuicios raciales. Muestra de ello lo tenemos al aludir regiones como la santandereana o la antioqueña, a las que se les adjudicaba un color blanco y mestizo que permitió un carácter dinámico y "progresista" de estas regiones. Por su parte, el Cauca y el Centro, especialmente lo atinente a Boyacá, era presentado como sociedades atrasadas, con relaciones sociales basadas en el honor y donde predominaba el tipo indígena. Situación distinta se daba con Bogotá, la cual a pesar de compartir el factor aborigen pudo desplegar sus capacidades, especialmente sus grupos poderosos y enrumbarse por el sendero del progreso.

Respecto al Cauca y la Costa Atlántica sí bien se mencionaban los grupos étnicos que componían cada región, las alusiones se limitaban al tránsito del orden colonial al republicano encarnado en la primacía de nuevas ciudades como Cali y Barranquilla. Aunque en el caso de Nariño, perteneciente a la región del "Gran Cauca" era definido como alejado del "dinamismo" antioqueño, cundinamarqués y vallecaucano, ubicándolo de entrada en un plano de inferioridad. Sobre los indígenas ubicados en la Costa Atlántica, los autores sólo atinaron a decir que ellos se "refugiaron" en la Sierra Nevada de Santa Marta, lo que los hizo "marginales" a la vida de la región, puesto lo que importaba era el "dinamismo" de la vida comercial, encabezada por una "oligarquía blanca".

Pero donde más se evidenciaba el tono etnocéntrico era en las referencias sobre el Amazonas y los Llanos Orientales. Además de no alcanzar la categoría de "región", estos territorios eran considerados como el "resto" del territorio nacional, cuya mención debía completar el mapa actual de la República pero sin consideración por los procesos históricos dados allí. Más aún, la inclusión de estas regiones se daba siempre y

unos territorios que estaban contenidos en las regiones mencionadas. Tal fue el caso de la hacienda panelera del Sumapaz y la tabacalera del Tolima.

cuando tuvieran alguna relación con las consideradas regiones importantes. Por ejemplo, los Llanos eran importantes en la medida en que fueron parte de la colonización iniciada por algunos grupos oriundos de Cundinamarca o la Amazonía cobraba alguna importancia sólo a finales del siglo cuando se interesaron por ella los explotadores de Caucho.[398]

Por otra parte, la idea de una nación que existía más allá del tiempo y en el mismo espacio fue reafirmada al hablar de la organización territorial en el siglo XIX. Partiendo que la nación colombiana independiente comenzaba luego de la disolución de la Gran Colombia, los autores proponían que el territorio colombiano se había organizado en tres periodos distintos. El primero de ellos, iba desde 1832 hasta 1853, heredero de la administración colonial que sobrevivió a la Independencia se fundamentaba en las provincias como unidad básica. Entre 1853 y 1886 se habría dado el segundo momento, que buscó restarle poder e influencia al nivel provincial, para lo cual se basó en los Estados federales con un total de nueve. Por último, de la organización federal surgió por fin un ordenamiento central a partir de los departamentos y los municipios entre 1886 y 1910. Según esta visión, la nación colombiana siempre existente vivió el siglo XIX como aquella centuria en la que se luchó por morigerar el poder de las regiones y sus caudillos y por consiguiente establecer un orden central, en el que la soberanía se basara en una nación unificada y cohesionada.[399]

Aunque el planteamiento de los autores iba en el sentido de resaltar la lucha por la configuración de una nación unificada y su respectiva organización territorial, tampoco había una pasión por el centralismo, ya que el mismo proyecto de 1886 era descrito como asfixiante. Incluso, la toma de partido se hizo en pro de la nación en detrimento del Estado,

[398] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 335-341. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 251-252.
[399] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 297-298.

entendiendo que el fortalecimiento de este y el control de las iniciativas locales había sacrificado a aquella.[400] Ahora, la idea de nación que se defendía era la de una esencia ahistórica, con un mismo territorio conformado desde siempre (las regiones), llamada Colombia:

> *"En esta época de cambio, donde Colombia pasó de ser colonia a República, se presentaron graves crisis y transformaciones en su organización territorial, económica, política y social. La disolución de la Gran Colombia es el hecho histórico con el que se inicia una nueva era en 1830; esta fecha corresponde al momento en que realmente se considera a Colombia como república independiente, y va hasta 1910, cuando se reformó la constitución de 1886. Colombia, durante el siglo XIX, recibió diferentes nombres: de 1831 a 1858, República de la Nueva Granada; de 1858 a 1861, Confederación Granadina; de 1861 a 1886, Estados Unidos de Colombia, y a partir de 1886, República de Colombia."*[401]

3.2.2.4. Sobre los contenidos de Geografía. Aunque los textos escolares estudiados parecieran ser exclusivamente de Historia, en algunos de ellos se tuvieron en cuenta algunos contenidos sobre Geografía de Colombia. Estos se dividían en dos tipos, por un lado aquellos que hablaban sobre el territorio nacional en el presente, con sus características geofísicas y humanas actuales, mientras que por el otro, presentaba alguna información sobre la definición de los límites de la República que se dio durante el siglo XIX y parte del XX. En este apartado, procuraremos sostener que más allá del lugar secundario de la Geografía en los manuales escolares, sus contenidos se convirtieron en un primer punto de encuentro entre el pasado del siglo XIX y el presente, proponiendo un aprendizaje del soporte físico de la nación, que tuvo en el tema de las fronteras su máxima expresión.

---

[400] "Luego de ochenta años, entre 1830 y 1910, Colombia dejó de ser el territorio semidespoblado de la era colonial. Una nación agrupada en municipios, bajo un fuerte régimen centralista que ahogaba las iniciativas locales fue el resultado de los ensayos y las convulsiones de una época de transición. Los departamentos se constituyeron en la división político-administrativa de un régimen que, por concentrar todos los hilos del poder y manejarlo a través de los partidos, fortaleció el Estado a costa de la nación." Ibíd. P. 299.

[401] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 211. En el mismo texto se reiteraba esta idea cuando tocaron el tema de la Comisión Corográfica, específicamente en los objetivos de tal empresa: "[La Comisión Corográfica] Fue una empresa científica iniciada en 1849, que buscaba encontrar la identidad geográfica e histórica de Colombia." Ibíd. P. 212.

El tema de los límites actuales de la nación colombiana fue una preocupación permanente en los textos escolares. La descripción detallada de los puntos hasta los que iba "nuestra" nación se hacía en dos momentos: En el primero se mencionaban cuáles eran los países vecinos y en el segundo, se dedicaban a señalar los sitios específicos hasta donde se podía hablar de Colombia. Los últimos lugares de la geografía nacional se mencionaban al reforzar en el presente la idea de que Colombia era un país de regiones naturales, definidas a partir de elementos climáticos, económicos y orográficos. En este caso, la descripción se centraba en los elementos físicos y actividades económicas, atribuyendo el porcentaje que le correspondía a cada región del territorio nacional.[402]

El conocimiento de la nación se complementaba con la enumeración pormenorizada de los principales factores físicos que le daban forma al país. El primero de ellos era la inclusión en el sistema montañoso andino, lo que llevaba a la presentación de las cordilleras y con ello, los valles, volcanes y serranías. Este escenario natural servía para el desarrollo cultural como en la Sierra Nevada de Santa Marta y como depositario de grandes riquezas naturales como en la Serranía de la Macarena o la Amazonía. Este panorama era complementado con el mapa hidrográfico, del que resaltaban a la hoya amazónica como la más grande del mundo y la del Caribe como la más importante para el país.

[402] Las regiones naturales eran según Meiseles cinco: La llanura del Caribe, la llanura del Pacífico, la Región Andina, la Orinoquía y la Amazonía. A guisa de ejemplo citamos la descripción de la primera: "Llanura del Caribe: se extiende de occidente a oriente desde el golfo de Urabá hasta la península de la Guajira y la serranía de los Motilones; de norte a sur la limitan el Mar Caribe y las estribaciones de los Andes que se prolongan hasta cerca del litoral. Las tierras planas se ven interrumpidas por la Sierra Nevada de Santa Marta, las serranías de Las Palomas, San Jacinto, San Jerónimo y San Lucas, y los Montes de María y Piojó. Hacia el centro de la región se presenta una depresión a donde convergen los ríos Cesar, Cauca y San Jorge, que desembocan aquí en el Magdalena. Esta zona, denominada Depresión Momposina, es anegadiza y está conformada por gran número de ciénagas, pantanos, canales fluviales e islas que se comunican entre sí. En épocas de lluvia las aguas se desbordan y causan grandes estragos en los cultivos y poblaciones ribereñas. Las principales actividades económicas son la ganadería, el cultivo y comercialización del banano al occidente de la Sierra Nevada: entre Santa Marta, Ciénaga, Aracataca, Sevilla y Fundación; la explotación de sal marina en la Guajira y Galerazamba; la industria química en Cartagena y el comercio internacional a través del tráfico marino. La región comprende el 13% del territorio nacional. MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural….Op. Cit. P. 163.

La Colombia geofísica, presentada en general como un objeto preexistente a la intervención del ser humano, también era descrita como un territorio único en su clima y vegetación. Sí bien pertenecía al mundo tropical, la existencia los diferentes pisos térmicos permitía la variedad climática, que iban desde el clima cálido hasta el nevado. Cada piso térmico era caracterizado por su vegetación particular, dentro de la que se incluían los cultivos propios que se daban en cada clima. En cuanto a la producción, solamente se hacía mención de los diferentes tipos de suelo que conformaban el suelo nacional, dedicados por sus especificidades geológicas tanto a la ganadería como a la agricultura en diferentes intensidades.[403]

Junto a la descripción del territorio nacional, sus límites y riquezas naturales, algún texto contempló elementos sobre la "Geografía Humana" de Colombia, constituyendo una respuesta a la pregunta ¿Quiénes Somos? Desde luego, la respuesta inmediata sobre la "formación étnica del pueblo colombiano" remitió al mestizaje de los "amerindios", los blancos europeos y los negros africanos. No obstante, las autoras que tocaron este tema afirmaron explícitamente que más allá de cualquier mezcla, lo importante era: "…saber que a todos nos une el hecho de ser colombianos."[404] Sí lo realmente importante era la condición de colombianos, en el mismo texto se intentó hacer una valoración positiva de nuestra diversidad, especialmente sobre los indígenas, quienes podían aportar a la nación si se conocieran más. Esta mención era complementada con cifras sobre las etnias vivas.[405]

[403] Ibíd. Pp. 150-166.
[404] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 258.
[405] "De acuerdo con los datos del último censo de la población indígena (DANE, 1985), en el país sobreviven aún unos 237.759 indígenas, con sus tradiciones y costumbres propias, distribuidos en más de 75 grupos étnicos y 11familias lingüísticas. Entre estas últimas, las más importantes son la Chibcha, la Caribe y la Arawak. Las culturas indígenas poseen valores que enriquecerían- más la cultura colombiana, pero infortunadamente casi no las conocemos. Por el respeto que se merecen las comunidades indígenas y el valor de sus conocimientos, es importante protegerlas, con el fin de que perdure su existencia." Ibíd. P. 265.

Así como Meiseles expresó su interés por brindar al lector una visión física de la nación, las autoras del texto *Milenio 8* se dieron a la tarea de exponer su lectura de la geografía nacional centrada en los asuntos humanos, especialmente de las diferentes temáticas sobre los movimientos de la población colombiana. Dentro de los diferentes temas tratados, las autoras enfatizaron y socializaban a los estudiantes lectores en conceptos propios de la demografía, tales como tasas de mortalidad y natalidad, tendencias de población, esperanza de vida, población económicamente activa, entre otras. Estas categorías eran empleadas so pretexto las cifras del censo nacional de 1993 y tenían como fin introducir a los lectores en algunos de los problemas sociales del país para aquel entonces, aunque también lanzaban asertos sobre el país como aquel que decía que Colombia era un país joven que necesitaba fortalecer la educación para la juventud y las ofertas de trabajo para alcanzar el tan anhelado desarrollo nacional. A manera de recurso, las autoras optaron por la información cuantitativa que respaldaba de manera indubitable las afirmaciones sobre la situación social de la nación.

Sin embargo, la preocupación central sobre la Geografía Humana era la de presentar algunos de los problemas que sufría “el pueblo colombiano”. La salud constituyó el primero de los temas tratados, señalando la existencia de enfermedades curables relacionadas con las deficiencias en los servicios públicos, que se veían agravadas por la ausencia de servicios de salud. Aún así, las autoras no perdieron la oportunidad para expresar su orgullo por el descubrimiento de la vacuna contra la malaria por un colombiano. El segundo problema mencionado fue el desempleo, cuyas causas eran múltiples, destacando la abundancia de mano de obra que la industria nacional no podía absorber así como la sustitución de la mano de obra humana por maquinaria computarizada, situación que se veía agravada por las políticas aperturistas desde Gaviria que destruyeron la industria nacional. Paradójicamente, las autores sugerían que las soluciones al respecto se hallaban estimulando el comercio exterior para generar acumulación de divisas que se convirtieran en capital para

reinvertir en la economía nacional. El último problema social referenciado era el de la educación, que se pese a los cambios positivos en la legislación todavía presentaba problemas como la alta deserción escolar, el analfabetismo y la escasez de docentes en áreas rurales.[406]

Finalmente, el tema de las fronteras como dijimos al inicio de este apartado constituyó en el punto en donde se dio la unión entre el siglo XIX y la actualidad. Los autores relataban cómo los actuales límites nacionales fueron el resultado de una negociación pacífica acometida por diferentes gobiernos en el transcurso del siglo XIX, situación esta muy valorada, pues ello demostraba el talante pacifista y democrático del país. A pesar de la buena voluntad de Colombia por definir su territorio el proceso de no fue fácil, puesto que los países vecinos siempre buscaron aprovecharse para ampliar sus respectivos territorios, cuya relación más tensa se dio con Venezuela. Así mismo, los autores destacaban cómo el país respetó desde un inicio el principio de "utti posidettis juris", llegando incluso a incluirlo en las diferentes cartas constitucionales. Esta formalización de la problemática limítrofe era sustentada en la enumeración de los distintos tratados realizados con los países vecinos, en los que se explicitaba el número exacto de la frontera trazada. Esta elaboración narrativa del mapa de Colombia, fue complementada con la alusión de la propiedad de la nación de islas, cayos, bancos y de una porción del mar territorial.[407]

Colombia era mostrada como una nación asediada territorialmente tanto en el mismo siglo XIX como en el presente. Respecto al pasado, los autores no dejaban de mencionar cómo la nación perdió vastos territorios, cediendo a las pretensiones territoriales de sus vecinos:

> "Colombia, hacia 1895, **cedió** a Venezuela "**Los valiosos terrenos** situados en la Costa Oriental de La Guajira, dando así a Venezuela completo dominio del lago de Maracaibo, y además **una extensa región** de la Guainía, Atabapo y Río Negro". En 1907 se firma el tratado

[406] Ibíd. Pp. 265-268.
[407] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. Pp. 199-201.

> Vásquez Cobo, que incluía **a favor de Venezuela** el sector oriental del Orinoco. En 1851, Perú y Brasil se reparten la Amazonia dividiendo sus territorios por la línea del Apaporis-Tabatinga. Ante la protesta de Colombia, **Brasil ocupó la zona** […] En 1907 se traza la línea fronteriza con Brasil, entre la piedra del Cocuy y la confluencia del río Apoporis, sobre el Caquetá, **cediendo** a Brasil unos 300.000 km2 de la Amazonia y la Orinoquia."[408]

Las dificultades limítrofes que se le presentaron a la nación en el pasado, seguían dándose a principios de la década del noventa. Al respecto, los autores destacaban el caso de Nicaragua y el litigio existente por San Andrés y Providencia, Roncador y Quitasueño. En este tema, desde luego los autores reivindicaban los derechos de Colombia, particularmente destacaban la lucha que el gobierno seguía dando por cerrar a favor de la nación este diferendo fronterizo. Los autores señalaban que desde el tratado Esguerra-Barcenas, e incluso acudiendo a argumentos históricos desde inicios de siglo con la Real Cédula de 1803, Nicaragua había reconocido la soberanía colombiana en San Andrés, mientras que las negociaciones con los cayos mencionados serían ahora entre Colombia y los Estados Unidos.[409]

El otro caso en que la soberanía nacional se vio afectada a finales de los ochenta e inicios de los años noventa, fue expuesto con base en un artículo del periódico El Espectador, en el que debido a errores en la delimitación, un ciudadano colombiano se vio envuelto en un malentendido por un predio que figuraba en los dos países. Más allá de la situación en particular, los autores que incluyeron el fragmento de la crónica mostraban un acuerdo tácito con el tono nacionalista del articulista, quien realizó valoraciones negativas sobre Brasil:

> *"Una "Operación Abrazo" entre tropas de Colombia y de Brasil, en Leticia y Marco Tabatinga, cuyo objetivo es hacer un patrullaje conjunto por la frontera y darse el apretón en el sitio de encuentro,* ***se ha convertido en "El Abrazo del Oso", porque mientras los vecinos aprietan, van achicando nuestro territorio****. […] Mientras se hacía este patrullaje conjunto, que más que esto era una vigilancia mutua* ***porque el único peligro en esa zona para la soberanía colombiana***

[408] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 275. Los subrayados son nuestros.
[409] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 206.

> ***es el Brasil, y para Brasil, Colombia, Leticia perdía una franja de su territorio*** *[…] Varios han sido los problemas que ha tenido que superar Aguirre, desde cuando Brasil hizo el tajo y se llevó unos metros hacia Marco. En una ocasión le dio por construir un mástil e izar la bandera colombiana, y recibió una carta del director de Dainco, Héctor Moreno Reyes, en la cual le pedía que arriara la bandera nacional y se abstuviera de tener actitudes provocadoras que alteraran las buenas relaciones entre los dos países […] En otra ocasión, soldados del Brasil izaron el pabellón de ese país en su asta, como una demostración de soberanía…"*[410]

Para algunos autores, El problema de las fronteras hacia parte de las relaciones internacionales que la nación estableció durante el siglo XIX, sobre todo en lo relacionado con el reconocimiento internacional de la naciente República en un primer momento y en las relaciones comerciales en otro. De esta manera, la conformación de la República quedaba definida en el momento en que obtuvo el reconocimiento de ciertos países, entre los que destacaban España, Gran Bretaña, Estados Unidos, el Vaticano y las otras naciones latinoamericanas. Con la primera, los autores se dedicaron a relatar cómo los sucesos de la Península en las primeras décadas del siglo XIX, pusieron en riesgo la sobrevivencia del mismo proyecto independiente, además de las pretensiones de retomar el poder de América, no permitieron un reconocimiento de Colombia por España.

Por su parte, Estados Unidos fue presentado de manera ambigua, pues sí bien se aceptaba el trasfondo de intereses que medió el reconocimiento, fue expuesto finalmente como un defensor del liberalismo democrático de los países americanos, en donde Colombia, ya tenía un sistema de gobierno que garantizaba la independencia. Las relaciones con la Gran Bretaña se movieron entre la aceptación de un ordenamiento internacional fundado entre potencias de primer orden y aquellas naciones periféricas que como Colombia, estaban condenadas a ingresar a ese sistema mundial bajo la forma de tratados comerciales. El Vaticano, siguiendo los lineamientos de España demoró el reconocimiento de la Independencia de "Colombia", toda vez que defendía los intereses de la

[410] Ibíd. P. 202-204. Los subrayados son nuestros.

Iglesia Católica, que se sentía amenazada con el orden naciente. Las relaciones con las otras naciones americanas tampoco ahondadas, solamente se hizo mención de las intenciones integracionistas de Bolívar y los contactos que establecieron altos dignatarios de los primeros gobiernos con los países del Río de la Plata y con México.[411]

Sí el panorama internacional para la nación en los primeros años de vida independiente estuvo marcado por la búsqueda del reconocimiento, el resto del siglo estuvo signado, según los textos escolares, por las relaciones desventajosas a nivel comercial, en el marco de un orden internacional dominado por el imperialismo. Las llamadas "relaciones de intercambio desigual" se manifestaron en la nación a través de la figura de las concesiones para la construcción de infraestructura y la explotación de los recursos naturales de la nación. Tal situación presentaba desventajas para el país, aún cuando las concesiones eran entregadas fácilmente por los gobiernos nacionales, quienes estaban guiados por la idea del progreso industrial como meta a alcanzar. Esta visión de la historia ligeramente "antiimperialista" se veía complementada por el juicio resignado por la pobre figuración del país como centro de interés para el imperialismo expoliador, situación que se repetía en las exportaciones de materias primas hacia las potencias, en comparación con naciones como México, Brasil o Argentina.[412]

A la posición de periferia mirada con desinterés, en los textos se insistía en el carácter pacífico de la nación, muestra de ello fueron los poco conflictos internacionales sostenidos, los cuales fueron solamente un resultado inevitable de enfrentamientos internos que se desbordaban. Más allá de la mención de las guerras con el Perú en 1828 y los enfrentamientos breves con Ecuador en un par de oportunidades, Colombia llegó a ser objeto de invasiones por parte de Nicaragua y

[411]EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 274-279.
[412]Ibíd. Pp.360-365. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 270-272 y P. 276.

Venezuela, cuyo desenlace afortunadamente fue favorable para el país gracias a las maniobras de los gobiernos. “Las relaciones de Colombia con sus países vecinos y, en general, con la comunidad internacional, se han caracterizado por el recurso a las vías jurídicas antes que a las armas. Fueron pocos los conflictos internacionales en los que directamente se vio envuelto nuestro país durante el siglo XIX, y ello, debido a que las guerras civiles traspasaron las fronteras, no por ambiciones expansionistas sobre territorios limítrofes en disputa.”[413]

3.3. Sobre la Historia Cultural.

El relato histórico sobre el siglo XIX presente en los textos escolares de Ciencias Sociales culminaba con algunos apuntes sobre las principales actividades culturales de la nación. De los diferentes ámbitos tratados, la vida cultural de la nación se jugaba en dos escenarios centrales: La educación y la Literatura. No obstante este énfasis, los autores llegaron a incluir otras artes como la escultura y la pintura, así como temáticas relacionadas con el mundo cultural como la arquitectura, el urbanismo y el periodismo. Como planteamiento central sostenemos que la imagen de la historia cultural del país tenía como principal propósito mostrar una nación educada y culta, que sí bien mantuvo algunos rasgos del orden colonial llegó a tener grandes exponentes artísticos a nivel continental.

3.3.1. Colombia una nación culta: Entre la Educación y la Literatura. La historia de la educación en el siglo XIX fue la de los buenos propósitos que desde la administración de turno se emprendieron por mejorar este campo de la vida social. El primer personaje destacado por sus denodados esfuerzos por la educación fue el General Santander, quien en sus dos administraciones tomó una serie de medidas en pos de mejorar la educación y de extenderla para toda la población colombiana. La caracterización de las medidas educativas de los primeros años de vida independiente tenía como punto de encuentro la adjetivación de estas como modernizadoras. En el mismo sentido, de la educación dijeron que

[413] Ibíd. P. 364.

constituyó uno de los campos prioritarios no sólo de quienes estaban en el gobierno sino de toda la dirigencia, llegando incluso a ser un tema de convergencia entre Bolívar y Santander.

El segundo gran momento de la historia educativa del país fue el intento reformista identificado con la figura de Mariano Ospina Rodríguez. La valoración generalizada por la obra de Ospina como reformador educativo estuvo guiada por el interés de presentarla como un intento fundado en un carácter autoritario, estricto y en extremo disciplinador, que además no tuvo mayor concreción en la práctica y que de paso, fue la oportunidad para el regreso de los Jesuitas al país. En menor medida, se resaltaron otros aspectos del proyecto del líder conservador como el acento en la formación práctica de los ciudadanos, que buscaba una educación útil para el estimular la producción de la nación y la intervención del gobierno nacional en todos los niveles de la administración educativa, concretada en el Código de Instrucción Pública.

La segunda mitad del siglo tenía dos reformas en el plano educativo, contradictorias entre sí pero que demostraban el dinamismo y la preocupación del Estado por la educación. La primera de ellas, bien referenciada en todos los textos era la radical de 1870 que trajo consigo cambios sustanciales en diferentes esferas dentro del campo educativo, y cuya característica más destacada era el propósito de formar ciudadanos libres y virtuosos. En la narración se expusieron los principales logros de las medidas radicales, particularmente las relacionadas con las Escuelas Normales y la Misión Pedagógica Alemana a la que se le atribuyeron significativos avances para la educación colombiana, aunque no dejaron de mencionar los obstáculos que se le presentaron. El fin de esta gran reforma, como fue calificada, se debió a las contradicciones y tensiones políticas y sociales que dominaron la sociedad colombiana de la época, contexto que truncó una apuesta muy importante para la modernización de la educación nacional. Aunque otros autores, como Espinosa y Ramos llegaron a decir que la reforma de 1870 no pudo concretarse plenamente

debido a lo pretenciosa que había sido, pues desconocía las limitaciones económicas y humanas que habían en el país para desarrollar un proyecto de tal magnitud.

La segunda reforma con la que se finalizaba el siglo estuvo enmarcada en el régimen constitucional de 1886 y el acuerdo con el Vaticano de 1887. Esta reforma, que tuvo en el Plan Zerda su mejor concreción era calificada por todos los autores como regresiva y casi retardataria, en comparación con los postulados de su antecesora de 1870. La entrega a la Iglesia Católica de las riendas de la educación y el acomodamiento de esta a los principios católicos era juzgada como un punto muerto en el camino hacia la modernización emprendido desde Santander, que acabó con la separación entre Iglesia y Estado. El panorama de la Regeneración en materia educativa se oscurecía más, al citar las precarias condiciones materiales en que estaba la educación. Igualmente se anotaba que la educación en este periodo no fue pensada para toda la población, además de ser concebida bajo parámetros de autoritarismo y confesionalidad. Ello era producto de la grave situación de crisis que vivió el país en las dos últimas décadas del siglo, en donde la educación era uno de los primeros campos en verse afectado. La única consecuencia de importancia de este periodo fue la organización del sistema nacional educativo en los niveles primario, secundario y superior.

Como dijimos líneas arriba, los autores de textos escolares se interesaron por mostrar cómo la educación había sido una preocupación de los grupos dirigentes por volver culta a la población colombiana. Ahora, esto hacía parte de una idea más amplia sobre la imagen que de la colombianidad se creaba a partir de los textos, ligada a una tradición que habría caracterizado a la nación como culta en el concierto latinoamericano. Es lo que Mejía Pavony llamó “La República de Catedráticos”. Sin embargo, la importancia de esta nación culta y educada tenía hondas implicaciones políticas, pues era la larga tradición cultural – que tuvo una explosión en el movimiento ilustrado neogranadino a fines

del siglo XVIII- la que permitía que la democracia fuera parte de nuestra "personalidad" como nación:

> *"Colombia es reconocida como una nación de hombres cultos y educados. En diversos campos de las letras y de las artes se ha destacado a nivel mundial. Esto obedece a una larga trayectoria histórica durante la cual la preocupación -por educar y por fomentar la cultura ha estado siempre presente. […] La preocupación por hacer de Colombia una república de personas cultas fue común a todos los ideólogos y dirigentes del país durante el siglo XIX. Todos estaban de acuerdo en que sólo mediante la educación se podría afirmar el imperio de la ley y de la igualdad. El fundamento de la democracia es la participación y ésta exige altos niveles de cultura. Un pueblo de iletrados es presa fácil de las dictaduras y de los despotismos. Por ello, pensaban los líderes del siglo XIX, la construcción de un Estado republicano debía asentarse en la educación de las personas."*[414]

Esta vocación letrada de la nación, que tuvo en la educación decimonónica una de sus principales arenas para desarrollarse, y que en los textos escolares daba más líneas a las políticas modernizantes y liberales, que a las 'oscuras' conservadoras, contaba en la literatura como un campo más para arraigarse. Sí hubo alguna actividad artística que tuvo presencia en todos los relatos escolares fue la literatura "colombiana" del siglo XIX, cuya narración tuvo como énfasis la inclusión de estilos literarios con sus respectivos autores, considerados como los más destacados exponentes de la literatura nacional. Las referencias sobre las "letras nacionales" daban cuenta de una mirada a la historia de la literatura como un camino ascendente de creación artística en busca de una anhelada autenticidad nacional.

El relato sobre la literatura colombiana durante el siglo XIX, pretendía presentar un camino de progreso. La historia iniciaba con la falta de originalidad o como lo llamó Meiseles Bernal, del "marcado complejo de inferioridad ante las modas foráneas, [que] imitan las formas y los temas de allá [Europa, pero principalmente Francia]", que caracterizaron las primeras décadas de la literatura colombiana, con autores como José Fernández Madrid, Luís Vargas Tejada y José Eusebio Caro. Hacia

[414] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 352.

mediados de siglo, hubo el inicio del despertar de “nuestras letras” expresado en los primeros intentos del Costumbrismo encabezado por Eugenio Díaz y su Manuela, José Caicedo Rojas, José Manuel Marroquín, Gregorio Gutiérrez González, Epifanio Mejía, Luis Segundo de Silvestre y Rafael Pombo, quienes desde la novela o la poesía perfilaron con atributos propios la literatura colombiana.

La mirada unilineal se concretaba con la referencia al estado de la literatura en los últimos años del siglo XIX, en los que Colombia tuvo un verdadero despliegue de sus capacidades en tres grandes autores. Tomás Carrasquilla, José Asunción Silva y Candelario Obeso, fueron las plumas que habrían dado al país una literatura nacional digna de mención, puesto que al tiempo que abandonaron las imitaciones de los modelos europeos, llegaron incluso, como en el caso de Silva a ser precursores del modernismo, atribuido a Rubén Darío, pero que tuvo en Silva a un predecesor de marca mayor. En los otros dos casos, Carrasquilla era presentado como un autor profundamente colombiano, y más aún, antioqueño que había alcanzado un nivel de calidad literaria universal, mientras que Obeso, fue incluido entre los grandes de las letras por ser un poeta negro, esta misma condición étnica lo ubicaba como un precursor de la poesía afrodescendiente en el continente. Las corrientes literarias en las que se podían enmarcar a estos autores también eran signo de su posición de vanguardia, pues a nivel nacional impusieron el Modernismo en el caso de Silva y el Realismo en el de Carrasquilla.

Por su parte, en el texto *Hombres, Espacio y Tiempo* se mantenía una posición que procuraba explicar la literatura “colombiana” del siglo XIX a partir de las condiciones históricas que la vieron surgir. Para Almario y su equipo, las obras literarias de aquel entonces expresaron los conflictos y las situaciones vividas a nivel político, social y económico. Así, el Costumbrismo no sólo fue importante porque se ocupó de los usos y costumbres y de la descripción de los paisajes, sino que se explicaba por la posición de los sectores terratenientes y su melancolía por la vida rural

ante la inminente llegada del ritmo de vida capitalista. No obstante, el peso del lenguaje del análisis literario llevó a estos autores a mantenerse en la imagen del camino ascendente, que alcanzó la cima con los tres autores mencionados de fin de siglo, destacando sus principales obras.

Al hablar de la literatura nacional los autores tuvieron la oportunidad para destacar así fuera levemente, algunos de los motivos de orgullo nacional que se podían extraer de las letras nacionales. El caso más reiterado fue el de Jorge Isaacs y su novela más conocida La María. Ubicado como parte del movimiento renovador que se inició desde 1840, las menciones sobre su obra consistían en la síntesis de la trama de la novela protagonizada por Efraín y María. El motivo de orgullo radicaba en la reiterada alusión a que María fue la mejor novela escrita en el siglo XIX, no sólo en Colombia sino en Latinoamérica, que también fue catalogada como la mejor adaptación del romanticismo en suelo colombiano. A excepción del texto de Susaeta, este reconocimiento para la María no era explicado o simplemente comentado, tenía la fuerza de la verdad absoluta que no se percataba quién lo había dicho ni en qué momento. Lo que sí hicieron fue agregar más epítetos a la obra, aseverando que con ella Colombia alcanzó la universalidad literaria además de haber plasmado toda la nación en sus páginas.

3.3.2. Breves alusiones a las otras artes. El resto del relato sobre la historia de la cultura nacional en el siglo XIX constó de alusiones breves y reiterativas sobre la pintura, la escultura, la arquitectura y el periodismo. La más importante de estas fue la pintura, de la que se enfatizaba la permanencia en los estilos y técnicas y sólo se reconocía, con cierto tono "crítico", que los primeros años de vida independiente trajeron el nuevo tema del heroísmo bélico para ser plasmado en las mismas miniaturas y retratos de origen colonial, eso sí, con una calidad inferior. Tal situación vendría a cambiar con el advenimiento de la Comisión Corográfica, a la que se le reconocía haber servido para una tenue revitalización de la pintura, dando lugar a nuevos dibujantes quienes se encargaron de llevar

a las acuarelas los paisajes y costumbres del país. Sobre este tema no faltaban las alusiones al antecedente que representó la Expedición Botánica así como la enumeración de los más destacados pintores de cada periodo, con nombres como los de Pedro José Figueroa, José Miguel Figueroa, José María Espinosa y Epifanio Garay.

Las menciones sobre la Escultura fueron escasas, reduciéndose a la idea de una renacimiento después de la segunda mitad del siglo, producto de la influencia de Europa en artistas nacionales que viajaron al viejo mundo, traduciéndose en la "academización" limitante la actividad escultórica. Sobre el Periodismo, únicamente se destacó en el relato la importancia que tuvo como la principal actividad para la difusión de ideas y propuestas políticas, científicas y filosóficas, que se tradujo en la publicación de varios periódicos aunque con corta vida. Finalmente, el urbanismo y la arquitectura también tuvieron un pequeño lugar, cuyos contenidos retomaron la idea de la continuidad de las técnicas, materiales y modelos de construcción de origen colonial, situación que cambiaría en alguna medida con los procesos de colonización que marcaron distancia con los patrones hispánicos, dando paso a una arquitectura republicana, propia de las nuevas edificaciones públicas y de las ciudades que se fundaron en la segunda mitad del siglo.

3.4. A modo de cierre.

El relato sobre la historia de Colombia en el siglo XIX tenía como puerto de llegada el presente, el cual no era más que la sociedad colombiana posterior a la Constitución de 1991. Este final esperado daba sentido a varios de los temas tratados ya fuese en los apartados sobre historia política, social, económica o cultural, puesto que como intentamos mostrar, los contenidos que se consideraron dignos de ser aprendidos por los estudiantes lectores respondían a unos intereses de los autores y las editoriales. Pero, ¿Cómo podemos aseverar que los relatos escolares conducían a la Carta de 1991? En los manuales estudiados, además del texto escrito debidamente ordenado se incluyeron algunos recuadros con

aserciones relacionadas con los contenidos narrados, que además marcaban explícitamente el deber ser político que se promovía en los manuales. Con base en los contenidos de estos recuadros cerraremos este capítulo diciendo que los textos escolares de Ciencias Sociales de la primera mitad de la década del noventa si tenían como fin socializar políticamente a los estudiantes en lo que para aquel entonces se consideraba como el mejor proyecto político: La democracia que se abría con la carta constitucional de 1991.

De los textos revisados, el publicado por la editorial Voluntad representó un caso particular en la conexión que estableció con el presente. A diferencia los demás manuales, sus autores optaron por incluir menciones dentro del relato de la historia política e incluso llegaron a incluir una separata especial sobre la Constitución de 1991. Escrito en pleno fragor constituyente, en este texto se ponía de presente el agotamiento de la Constitución de 1886 y con él, las diferentes pruebas del cerramiento del sistema político que llevaban a reformular un nuevo proyecto constitucional, situación que se veía potenciada por el clamor nacional por una democracia más amplia así como por la necesidad de brindar a la insurgencia espacios de participación política. En el relato, que se dedicó a contar cómo había sido el proceso de conformación de la Asamblea Nacional Constituyente, se respiraba una gran esperanza por la nueva carta, a la que se le atribuía el poder de “modificar completamente la vida de los colombianos”.

La alineación de este texto con la promesa de un país mejor, que veía en la nueva Constitución la herramienta fundamental para planear un futuro promisorio fue evidente. Para ello, mencionaban como grandes logros algunos cambios que se estaban gestionando como la creación de una Corte Constitucional, la inclusión de los derechos del niño, la legalización del divorcio, la no extradición de nacionales y la reforma al congreso. El tono esperanzador se puede observar en la siguiente cita: “Toda

Colombia espera la promulgación de la nueva Carta con grandes expectativas. En la consolidación de un régimen democrático más justo, equitativo y respetuoso de la igualdad y la libertad del hombre, se fundan las esperanzas de un futuro próspero en el cual el hombre es la primera medida de todas las cosas."

Los otros textos, sí bien partían de la necesidad de ligar la historia del siglo XIX con el presente marcado por la Constitución de 1991, no optaron por incluir apartados completos para narrar cómo se produjo la nueva carta constitucional. En su lugar, incluyeron pequeños recuadros bajo los nombres "Reflexiona", "Relación Pasado-Presente" o "Ayer y Hoy" en los que se fueron incorporando ciertas ideas en torno a la imagen de nación que se defendía desde las páginas del texto escolar. La valoración que se puede hacer de estos fragmentos es que constituyeron la expresión más abierta de la educación "cívica" que se hacía desde los textos de Ciencias Sociales, partiendo de los contenidos históricos y geográficos expuestos durante toda la unidad sobre la historia de Colombia.

Una de las ideas sobre la que se hizo mayor énfasis fue aquella que respondía al reconocimiento de Colombia como una nación marcada por la diversidad. Este planteamiento contemplaba la necesidad de que los estudiantes fijaran en su memoria cómo el país presentaba una variedad climática y natural en general que condujo a la conformación de regiones claramente identificables. No obstante, el elogio a la diversidad no se quedaba en este plano, sino que llegaba al cultural, expresado básicamente en las diferencias de costumbres, acentos y maneras de vivir. Este punto de partida imponía no sólo el reconocimiento sino actitudes políticas tendientes al respeto a la diferencia, más aún cuando "nuestra" diversidad era el resultado de un proceso de más de cinco siglos.

El segundo principio sobre el que se fundaba la socialización política a través de los textos de Ciencias Sociales correspondía al reconocimiento por parte del estudiante de la importancia del orden republicano de la

nación. El despliegue de esta idea se hizo en varias direcciones: Por un lado, estaba la necesidad de entender la antigüedad de “nuestras instituciones de gobierno” y los “fundamentos del orden republicano”, entre los que se destacaban “La separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, el reconocimiento de los derechos del hombre, el principio de que la ley regula la vida y la libertad la elección como mecanismo para nominar personas a cargos públicos de gran importancia…”

Sin embargo, la identificación con el orden republicano no sólo era asunto del presente, sino que se basaba en la conciencia de que este era la obra del pasado decimonónico. Dentro de los datos históricos a recordar estaban el sacrificio de una generación de “patriotas” que fundaron las dos primeras repúblicas y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, cuya traducción se debió a Nariño. Como se puede apreciar, la importancia de estudiar la historia del siglo XIX radicaba en conocer quiénes y cómo se había dado origen al orden republicano, que se fundaba desde sus inicios en los ideales de libertad y progreso. De allí que asuntos actuales como la división en departamentos, el importante peso del ejecutivo, la permanencia de los partidos políticos y las debilidades del legislativo y los municipios, fuesen producto de la acción política acaecida en el siglo XIX.

El papel de los partidos políticos en la democracia fue el tercer elemento destacado por los autores. Más allá de las referencias sobre el desenvolvimiento histórico de los partidos en la historia del país, en los textos se buscaba resaltar la importancia de los partidos en la consolidación de una democracia moderna: “Los partidos políticos son uno de los elementos principales de las formas modernas de gobierno. Ellos enfrentan y resuelven diferentes tendencias de opinión, proyectos políticos contrarios y tradiciones de diverso origen. En Colombia, los partidos liberal y conservador nacieron durante la época del Estado de la Nueva Granada y, hasta el presente, han representado el principal canal

de acceso y control de las instituciones y aparatos del Estado". Eso sí, la idea de gobierno de partido era presentada como perjudicial para la democracia cuando este se convertía en la persecución a los contrincantes políticos, generando efectos dramáticos para el país. En palabras de Mejía Pavony: "…cuando el gobierno de partido ha significado el ejercicio hegemónico de uno solo y la persecución del contrario, la sangre de hermanos ha inundado el suelo de nuestra patria."

Las alusiones al cambio constitucional también tuvieron lugar, aunque la valoración presentó diferencias no sobre los fundamentos del orden republicano, pero sí en el papel que cumplió la Constitución de 1886. A diferencia del texto de Voluntad, en el que se percibía con bueno ojos el cambio de Constitución debido al carácter poco democrático de la carta regeneracionista, en el texto Civilización se sugirió cómo en el año 1991 había traído una nueva reforma a la carta del 86, la cual había sentado las bases del respeto a la libertad del individuo y sus derechos como ser humano. Las reformas acaecidas en el siglo XX eran apenas una adaptación de la carta a las circunstancias cambiantes de la sociedad. Esto se puede explicar, quizá debido a que el texto se pudo haber elaborado antes de la sanción de la nueva Constitución. Por su parte, el texto de Susaeta refería a la Constitución como una orientación para la vida del país, que por sí sola no podía transformarlo, de allí que insistieran en la concreción de la misma a través de la participación ciudadana.

El texto escrito por Lucía Duque se inclinó por la posición que resaltaba el cambio constitucional, bajo la premisa de que con la nueva carta se inauguraba una nueva y mejor época para la nación. Fue así como de la carta del 86 mencionó su proceso de elaboración excluyente, que convocó a pocos delegatarios, en comparación con la amplia participación democrática para la del 91 en la que se congregaron diferentes sectores políticos y sociales. Así como Almario y el equipo de la Universidad Nacional sede Medellín, Duque proponía a los estudiantes conocer los principales derechos consagrados en la Constitución, entre los que

destacaba el derecho a la paz, al desarrollo y al medio ambiente sano. El cumplimiento de estos debía ser responsabilidad tanto del Estado como de los ciudadanos, acallando las críticas que había sobre lo ideal que había resultado la carta de 1991.

Sin embargo, para Duque lo más importante era recalcar la necesidad que el país tenía de alcanzar la paz. Especialmente, la autora centró su interés en ligar las guerras civiles del siglo XIX, la violencia política de mediados de siglo y la reciente ola de violencia y guerra sucia que sacudió el país en los años ochenta. Poner de presente esta continuidad de la violencia como forma de resolver los conflictos y las diferencias políticas, llevaba a la autora a proponer una salida dialogada como único medio para lograr la paz: “El recurso a la violencia no ha dejado vencedores ni vencido. Sólo el diálogo, la justicia y una actitud civilizada podrán permitir al fin la paz en el país.” La centralidad del derecho a la paz, era remarcada con base en argumentos históricos, que iban desde la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la cual consagraba la paz como derecho básico y que había sido incluida en todas las constituciones colombianas, incluida la del 91 en su artículo 22.

Finalmente, las alusiones de lo que debía ser la conciencia política de los estudiantes-lectores de los manuales tenían como objeto generar orgullo por la nación. Puesto que sí bien se hacía hincapié en la diversidad regional, para el exterior nos debíamos reconocer como un sólo país, orgullosos de nuestra condición de colombianos y de nuestra adscripción regional, a lo cual no podemos renunciar ni evadirnos: “Leíste y estudiaste en capítulos anteriores cómo y por qué Colombia es un mosaico de regiones, de costumbres y aun de formas idiomáticas diferentes. También examinaste en esas páginas cómo se construyó la unidad nacional y de qué manera se impuso un régimen centralista. Esto es el origen de lo que hoy estás viviendo. Es muy importante que reflexiones, a la luz de la historia, qué representa ser colombiano. Tu identidad como ser humano no escapa del entorno en que naciste y estás siendo educado. Tú

heredas, a través de la familia, de la escuela y de las personas con las cuales te relacionas, la cultura que se ha formado a través de los decenios y de los siglos. Todo ello es tuyo por el solo hecho de haber nacido en este país y en una región específica y con ello vivirás para siempre."

La identidad nacional estaba además configurada por una condición de cierta dependencia en materia económica. Tal situación tuvo origen en el mismo siglo XIX, cuando las potencias sólo se fijaron en Colombia para obtener materias primas, pero en ningún momento se preocuparon por el desarrollo interno del país. Ello se vio agravado por el intervencionismo directo que generó estancamiento cultural y material, que tuvo entre sus pocos beneficiados a una clase dirigente nacional. A pesar de la situación de dependencia, Colombia alcanzó a desarrollar un sistema industrial considerable, en comparación con otros países, gracias a la acumulación de capitales producto de las exportaciones de productos agrícolas en el siglo XIX.

La conformación de un orden republicano, orientado por unos partidos políticos que expresaban la voz de la sociedad civil, se veían acompañadas de una situación de dependencia "digna", que les permitía a los jóvenes lectores sentirse orgullosos de su nación. Este orgullo debía empezar por el reconocimiento de nuestra porción de naturaleza para llegar a las obras de los hombres que nos antecedieron y a la planeación de un futuro común. Tal proyecto de formación de la memoria nacional culminaba con la plena consciencia de que "nuestra" nación formaba parte de la Civilización Occidental, más aún en tiempos en que la integración internacional se tornaba cada vez más real e inevitable:

> *"Colombia ha formado parte desde el siglo XVI de lo que hoy denominamos la "civilización occidental". Nuestra historia y nuestro presente están profundamente ligados a los desarrollos, crisis y cambios que la han caracterizado durante los últimos siglos. Nuestra identidad como nación y nuestras formas culturales específicas están en relación con los elementos que de uno u otro modo nos han llegado de Europa y del resto de América. No podemos olvidar que hacemos parte de un mundo cada vez más estrecho e interrelacionado. Los hombres*

del siglo XIX así lo entendieron y no fueron pocos sus esfuerzos por vincular al país al orden mundial que les correspondió vivir."[415]

CAPÍTULO IV

ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE OCTAVO GRADO ENTRE 1991-1997.

Introducción.

Los trabajos sobre textos escolares, especialmente aquellos que se preocupan de la dimensión cultural, dejan de lado los aspectos didácticos y en general pedagógicos de los mismos. Tal "olvido" tiene que ver con que tal temática se haya más ligada a las preocupaciones de los pedagogos, aduciendo a su vez que la información pedagógica no dice mucho sobre los valores culturales que se vehiculan en los manuales. La historiografía por su parte, sólo admite ocuparse de lo didáctico en la medida en que el objeto de estudio sea, efectivamente, la historia de la didáctica como especialidad de la historia de la educación. Al respecto, consideramos que tratar cuestiones de carácter pedagógico, más que una licencia que nos tomamos, se nos convierte en un imperativo, debido al objeto de estudio que hemos tratado de configurar en los capítulos anteriores, más aún, con las condiciones que nos impone la evidencia empírica que sustenta esta investigación trabajo: los manuales escolares de los primeros años de la década del noventa y la legislación educativa. En esta introducción procuraremos enunciar las razones que nos llevaron a decidirnos por explorar lo pedagógico, como parte integrante de este trabajo, reconociendo las limitaciones que cualquier ejercicio investigativo inicial comporta.

[415] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit.. P. 367.

La primera razón que se nos impone de suyo, corresponde a las características que tenían los textos escolares en el periodo estudiado. Desde el mismo siglo XIX los textos empleados en la educación, particularmente los de asignaturas como la Historia y la Cívica, incluían en sus páginas apartados para la evaluación de los contenidos así como elementos didácticos tales como mapas y cuadros.[416] Para la segunda mitad del siglo XX las editoriales incrementaron tales elementos, llegando incluso a evidenciarse tales cambios en los manuales que se producían en la misma década del sesenta del pasado siglo, especialmente los elaborados por sellos o bajo el control de las órdenes religiosas.

De esta forma, desde la década del setenta, los textos escolares se caracterizaron por cambios en su materialidad, destacándose la incorporación de más colores, e iban en aumento las imágenes en detrimento del texto escrito. Tales cambios, también llegarían a los aspectos didácticos, siendo las décadas de los ochenta y noventa las que llevaron a la cima el rediseño de los textos, y con ello, la inclusión de actividades evaluativas, cuadros, mapas conceptuales, esquemas, líneas de tiempo y secciones especiales para la evaluación de los conocimientos impartidos. Así pues, para el periodo de estudio era imprescindible abocar tales elementos, en la medida en que las editoriales les habían dado lugar central en los textos escolares, de todas las asignaturas y en especial las Ciencias Sociales, siguiendo una tendencia amplia por lo menos en lo que al mundo iberoamericano se refiere[417].

En segundo lugar, hablar de la construcción de la memoria nacional implicaba recabar en las formas y mecanismos que en un periodo determinado se presentan para llevar a cabo tal proyecto. La memoria entendida como capacidad de los seres humanos para ir del recuerdo al

[416] ROCHA DALLOS, Silvia Juliana. "La escritura de los manuales escolares de Historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX."…Op. Cit. Pp. 196-226. HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. "Perspectivas Pedagógicas de los Textos escolares de Ciencias Sociales en la Primera Mitad del Siglo XX."…Op. Cit. Pp. 5-16.

[417] Recordemos los cambios en los manuales escolares desde la década del setenta que aludimos en la introducción al tratar el concepto de manual escolar.

olvido y viceversa, entraña mecanismos determinados para producir tanto los recuerdos como los olvidos. En otras palabras, la configuración de la memoria demanda la puesta en práctica de dispositivos para fijar lo memorable así como para determinar qué es lo que se debe olvidar.[418] En este caso, consideramos que las secciones didácticas de los textos escolares de Ciencias Sociales cumplen ese papel de mecanismos para la elaboración de la memoria, en cuanto era allí donde se proponían los procesos de selección, rememoración y memorización de los contenidos expuestos en el desarrollo de las unidades o capítulos.

La tercera y última razón alude a dos de las dimensiones del texto escolar referidas en el marco conceptual. Recordemos que un manual escolar, no importa el periodo que sea, puede ser visto y analizado como un lugar de la memoria, en este caso, la de los métodos y técnicas diseñados para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y como un vector cultural a través del que se transmiten imágenes del mundo, en este caso, del continuo temporal del pasado-presente-futuro. Con base en esto, procuramos en este capítulo involucrar las dimensiones pedagógica y cultural del texto escolar, imbricándolas de tal forma que estaríamos hablando de lo 'memorable' y lo 'olvidable' en la construcción un proyecto educativo. Tangencialmente, quizá estaríamos acercándonos a la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el país, tema que tampoco ha sido tratado por la historia de la educación.

Teniendo en cuenta estas razones, las siguientes cuartillas pretenden describir los contenidos y formas que se proponían en los textos escolares de octavo grado para enseñar las Ciencias Sociales en la primera mitad de la década del noventa del siglo XX. Partimos de la premisa que tales contenidos y formas, nos permitirán conocer cuáles eran los temas considerados dignos de ser guardados en la memoria de

[418] Para Joël Candau, la memoria cobra sentido cuando se piensa en el conjunto de técnicas de memorización y rememoración de lo acontecido. Con base en ello plantea que en la contemporaneidad, aunque las "artes de la memoria" muy empleadas antes de la imprenta todavía se den en artefactos de la memoria como los manuales o cursos de estudio, basados en el sonido, la imagen y las palabras. Ver: CANDAU, Joël. Antropología de la Memoria…Op. Cit. Pp. 36-38.

las y los jóvenes del periodo en mención, así como develar los cambios o permanencias en cuanto las formas de enseñanza se refiere. Este sería un momento clave para el proyecto de construcción de una memoria nacional en el mundo educativo, pues de las representaciones sobre el pasado colectivo que constituían los textos, las actividades evaluativas procuraban destacar lo "importante" para ser aprendido por los lectores. Así pues, en primer lugar, se realiza una breve descripción de la materialidad de los textos escolares, para seguir con la exposición de los objetivos que se le trazaban a la asignatura al tiempo que se señalan cómo se concebía la integración de las Ciencias Sociales, para culminar con la presentación de los principales contenidos a evaluar y las formas prescritas para concretar el aprendizaje.

4.1. De la materialidad los textos.

En cuanto a la presentación material, los textos escolares de la primera mitad de la década del noventa eran productos novedosos que seguían patrones similares sin importar la editorial que lo elaborara. El mercado editorial colombiano ha sido reconocido por la presencia de diferentes sellos editoriales dedicados a la producción de manuales escolares, destacándose nombres como Norma, Voluntad, Educar, Susaeta, entre otros. Tales empresas diseñaron un texto escolar para el área de Ciencias Sociales de acuerdo a ciertos criterios que procuraremos describir a continuación.

En cuanto a la extensión, los textos de este periodo se caracterizaban por no ser aquellos mamotretos de más de trescientas páginas, tal y como los manuales de mediados de siglo XX.[419] Por el contrario, estos libros no pasaban de las 250 páginas en promedio, salvo contadas excepciones que rondaban las cuatrocientas páginas.[420] Esta condición de la

[419] Nos referimos sobre todo a los manuales elaborados por órdenes religiosas como los lasallistas, baste recordar los textos de historia del hermano Justo Ramón o Florencio Rafael.
[420] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8…Op. Cit. 211 P.. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8…Op. Cit. 336 P. ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina.

extensión total del los textos marcaría la proporción en la organización temática. Al respecto, cabe decir que las temáticas estaban organizadas siguiendo las indicaciones oficiales consignadas en los Marcos Curriculares preparados por el Ministerio de Educación. Los contenidos sobre la historia del país estaban ubicados al final de cada libro, precedidos los de la Historia de Latinoamérica y la llamada Historia Universal, que como se sabe correspondía a la Historia de Europa.

Por citar sólo un caso, el texto de Ediciones Cultural estaba organizado en cuatro unidades así: "Unidad No. 1. Formación de los Estados Nacionales y auge del movimiento obrero, la unidad No. 2. Colonialismo e Imperialismo se extienden por el mundo y la unidad No. 3. Organización y desarrollo de Latinoamérica." No obstante, la tendencia incluía información sobre los procesos de colonialismo en África y Asia, manteniendo lo prescrito por el Ministerio de Educación Nacional.[421] Como se puede deducir, esta presentación de los contenidos de historia, implicaba una concepción deductiva de la historia en la que se avanzaba de los acontecimientos a escala mundial para llegar al plano nacional, al tiempo que procuraba conjugar en un mismo nivel de estudio distintos planos espaciales sugiriendo su interrelación.

De las doscientas y tantas páginas que conformaban cada texto, la historia de Colombia ocupaba entonces un cuarto aproximadamente del total. Tal extensión era presentada bajo la forma de unidades temáticas las más de las veces, que dependiendo, se desglosaban en capítulos que trataban tópicos más específicos. Sin embargo, la presentación se mostraba como diversa, empleando figuras como los bloques temáticos o

---

Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. 231 P. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8…Op.Cit. 231 P. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. 223 P. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. 288 P. y EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. 400 P.

[421] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural…Op. Cit. Pp. 3-4. Todos los textos estaban organizados de esta manera. Cfr. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 4. entre otros.

problemas de investigación, aunque generalmente se mantenía la división entre unidades y capítulos.[422] Mención aparte merece el caso del texto publicado por Educar, en el que sí bien se habla de unidades, la organización de la información no se dio a partir de las unidades normales, sino que introdujo la idea de *problemas* como referente temático para trabajar.

Los problemas propuestos eran: "26. ¿Cuál es la dinámica de la geopolítica de Colombia durante el siglo XIX?"; "27. ¿Porqué se caracteriza la economía colombiana del siglo XIX?"; "28. ¿En qué consistió la colonización antioqueña?"; "29. ¿Cómo fueron la política, la sociedad y la cultura colombiana en el siglo XIX'" y "30. ¿Qué legó el siglo XIX al XX en Colombia?"[423]. Esta forma de estructurar los contenidos constituyó una excepción a la regla, entrañando de por sí, una concepción particular del proceso pedagógico que se vería complementado en todo el texto. No obstante, ello no se puede tomar como una ruptura total con las formas establecidas para la enseñanza de las Ciencias Sociales o mucho menos con un "progreso" en las mismas, puesto que en las formas de enseñanza se acercaba a los demás textos.

En cuanto a las páginas dedicadas a la historia de Colombia nos encontramos con que las editoriales presentaron diferencias sustanciales. Fue así como hubo unidades que constaban de 28 a 36 páginas, mientras que hubo textos como *Civilización 8, Milenio 8 e Historia, Espacio y Tiempo 8* que pasaron las 60 páginas, llegando incluso en el caso de *Civilización 8* a cubrir casi la extensión de un texto completo, esto era 145 páginas. Aunque tal distribución dependía de la reunión de temáticas de la historia europea (universal) y latinoamericana, es importante decir que por obvias razones la historia de Colombia era la única historia de un país en ser abordada, a diferencia de los niveles mencionados. Esto implicaba

[422] Tal era el caso de los textos Milenio 8, Civilización 8, Ciencias Sociales Integradas 8. La división entre bloques, unidades y capítulos correspondía al texto Procesos Sociales 8 y la de problemas de investigación al manual Sociedad Activa 8.
[423] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 5

una distribución del tiempo similar para cada nivel espacial, no pudiendo dedicar todas las horas de la asignatura de Ciencias Sociales al estudio del pasado de la nación, razón por la cual la Academia Colombiana de Historia ha venido sentando su voz de protesta por el "ínfimo" lugar concedido por el sistema educativo a la historia nacional.[424]

Más revelador resultaban los nombres dados a las unidades que se ocupaban de la historia del país en el siglo XIX, entre ellos se destacaban las alusiones a la búsqueda de la identidad de la nación y otros más escuetamente sólo referían a la mera anotación del tema general: La Historia de Colombia en el siglo XIX.[425] Aunque estos puedan parecer datos inocuos, nos sugieren que de entrada se pretendía mostrar a los lectores de los textos, estudiantes o docentes, que los contenidos de tales unidades correspondían al pasado de su nación y más aún a los inicios de la vida independiente de aquello que por lo menos desde ese siglo XIX nombraban como Colombia. Al respecto, es significativo también que en los otros textos se aludiera a la historia del país de manera un tanto más "objetiva", lo que podría ser entendido como una separación clara y contundente de cualquier viso nacionalista de la historia, aunque en todos se hablaba de Colombia como una realidad dada que tenía un pasado factual que se presentaba en cada manual. En últimas, cada texto exponía la verdad sobre el pasado de Colombia.

Pero los textos escolares de Ciencias Sociales de inicios de la década del noventa no sólo tenían una materialidad similar en cuanto a la

[424] El texto Civilización 8 en sus páginas finales incluyó un parcelador de los contenidos de acuerdo a las unidades temáticas. A las unidades 4 y 5, dedicadas a la historia nacional les proyectaban 45 horas a cada una, difiriendo de las demás unidades, que tenían 20 y 30 horas. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 388-400. MELO, Jorge Orlando. "Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y REY, Germán (Eds.) Discurso y Razón...Op. Cit. P. 167.

[425] Los textos que evocaban alguna esencia nacional que se habría buscado a lo largo del siglo XIX, eran Senderos 8 en el que se titulaba la Unidad 4 "Colombia: En Busca de su Identidad Política." y Sociedad Activa 8 cuya unidad 4 se llamaba "Colombia, hacia una identidad nacional." Los demás textos sólo anotaban el periodo de estudio, aunque aludían a los inicios del siglo XIX como el nacimiento de la República o los primeros años de vida independiente, tal era el caso de los textos Civilización 8 y Procesos Sociales 8.

organización de los contenidos sino también en las partes de su estructura. Nos referimos sobre todo a lo que María Victoria Alzate Piedrahita sugiere como las partes de un texto escolar, a saber: el texto, el paratexto y las imágenes. Por paratexto entendemos el conjunto de títulos, subtítulos, paginación, notas, referencias, blancos, ilustraciones, y otros elementos a los cuales el texto remite frecuentemente mediante notas de pie de página o indicaciones.[426] Sí bien algunos de estos elementos aluden a cuestiones propias del diseño, no solamente se puede entender que el paratexto se defina por ello, sino que se pueden incluir elementos tales como recuadros, imágenes y en general todos los elementos que complementan el texto, entre los que se encuentran las actividades evaluativas.

En nuestro caso, la totalidad de los manuales estudiados contemplaban en su diseño elementos paratextuales. El número y el tipo de imágenes aunque variaba de uno a otro manual, constaba de fotografías, reproducciones de pinturas, retratos de la época hasta dibujos y mapas. Sin embargo, lo relevante sobre las imágenes incluidas en los textos consiste en señalar que estas cobraron un lugar preponderante en la organización de los manuales, dándose un reordenamiento de los contenidos en detrimento del texto escrito. Al respecto, los números son elocuentes sobre el lugar que se le atribuía a las imágenes en el proceso educativo[427], llegando a la conclusión que para este entonces, los equipos editoriales depositaban muchas esperanzas en la imagen como una fuente clave para la enseñanza. A tal punto que cada página de los textos estaba acompañada de una imagen, reformulando el mismo concepto de texto escolar de las décadas anteriores en las que predominaba el texto escrito, señal de los manuales escolares del periodo estudiado.

[426] ÁLZATE PIEDRAHITA, M. V.: "¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes"…Op. Cit. P. 115.

[427] Dentro de las cifras se pueden mencionar: Senderos 8 contaba con 62 imágenes; Hombres, Espacio y Tiempo con 41; Civilización 8 con 127; Procesos Sociales 8 tenía 40, mientras que Milenio 8 sumaba 72. Textos como Sociedad Activa 8 y Ciencias Sociales Integradas 8 aunque presentaron sólo 29 y 16 imágenes, no se puede decir que hayan ido en contravía de la tendencia señalada.

Lo más importante al respecto eran las funciones que se le atribuían a las imágenes. Generalmente, los textos de las décadas anteriores a los setenta incorporaban tales documentos sólo como una "decoración" que amenizaba la lectura y el estudio de los contenidos. Para finales de los ochenta y la primera mitad de los noventa, nos encontramos con la pretensión de que las imágenes cumplieran funciones educativas claras, entre las que se destaca la de exploración, al ser ubicadas al inicio de cada capítulo y de síntesis de los contenidos o en su defecto, procuraban que acompañara los contenidos textuales a partir de la formulación de preguntas sobre el tema tratado o asuntos similares.[428] En el mismo sentido, se esperaba que a través de las imágenes se ampliaran los conocimientos impartidos, estimulando la curiosidad de los y las estudiantes sobre las temáticas tratadas.

Sí las editoriales consideraban que las imágenes entraban a disputar la centralidad al texto escrito, se puede decir que las representaciones de la historia también se jugaban en este plano. Un análisis a fondo de las imágenes rebasa nuestros objetivos, de allí que solamente digamos que a nivel icónico, los textos de Ciencias Sociales de inicios de los noventa se movían entre las tradicionales imágenes de los "grandes hombres" fuesen estos presidentes, militares u hombres de letras y reproducciones de pinturas en las que se procuraba mostrar un país más "diverso". No obstante, estas se quedaron en las imágenes de plazas y calles, así como escenas de la "vida cotidiana" y en menor medida se incluían imágenes de los pobladores o de tumultos de personas.

Cabe destacar que ya no se incluían imágenes de grandes batallas o en general de situaciones bélicas, aunque tampoco se daba lugar a las de mujeres, indígenas o negros, manteniendo las tendencias de la llamada historia tradicional. Sin embargo, sí se podía identificar variaciones entre

[428] Cfr. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp. 96 y 188. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 208, 210, 220, 228, 240, 250, 258 entre muchas otras, pues en este texto toda imagen estaba acompañada de una pregunta.

el primer texto publicado en 1991 en el que se hacía más énfasis en los grandes personajes de la política y el último manual revisado de 1997, en el que se incluían otro tipo de imágenes, más cercanas a escenas sociales que contaban con la presencia de otros grupos humanos y actividades. Igualmente, era significativo el número y frecuencia de mapas en los textos, en los que se pretendía poner el acento en la organización político-administrativa del actual territorio colombiano, así como destacar sus regiones naturales. Como se sabe, una de las formas de crear la comunidad imaginada concibe a la representación espacial como básica en la socialización de los y las jóvenes con su tierra, señalando un adentro y un afuera debidamente delimitado.[429]

Otra característica de los textos escolares de Ciencias Sociales de este periodo tiene que ver con que pertenecían a series completas elaboradas por las editoriales para la educación secundaria. Por aquel entonces, cada texto hacía parte de un conjunto de textos que conformaban toda una versión y visión de la historia desde la "prehistoria" hasta la contemporaneidad, fragmentada en cada grado, tanto a nivel temporal como espacial, tal y como lo prescribía la normatividad vigente. Este atributo era importante para comprender la materialidad de los textos y

[429] A manera de ejemplo podemos citar algunas de las imágenes presentes en los textos: En el texto Senderos 8 tenemos entre otras imágenes de Joaquín Mosquera; José Domingo Caicedo; Rafael Urdaneta; José María Obando; Francisco de Paula Santander; José Ignacio Márquez; Pedro Alcántara Herrán; Tomás Cipriano de Mosquera y todos los políticos destacados del siglo, así como de hombres de letras como Tomás Carrasquilla; Rafael Pombo y José Asunción Silva. Ver: MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural…Op. Cit. Pp. 152, 153, 154, 157, 158, 160, 161 respectivamente. En el otro extremo, estaba el texto de Clara Inés Ramos y Olga Espinosa en el que se incluían imágenes como Entrada a Bogotá por San Victorino-Acuarela de Manuel María Paz; Campamento de la Comisión Corográfica en Yarumito; Interior de una tienda a mediados del siglo XIX; la Plaza Mayor de Bogotá por Castillo Escallón entre muchas otras que aluden a una visión de la historia más social. Cfr. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 208, 210, 216, 220, respectivamente. Por su parte, en el texto Civilización 8 publicado por Norma se hacía hincapié tanto en los "grandes personajes" desde el mismo periodo de la Colonia como del siglo XIX, muestra de ello eran los retratos de Santander; Márquez; Alcántara Herrán; Mosquera; Hilario López; Obando, Melo entre muchos otros, así como en los mapas históricos de cada periodo establecido (del Estado de la Nueva Granada 1832-1858; de los Estados Unidos de Colombia 1863-1886; de la República de Colombia 1886-1904 entre otros). EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 304-305 para los presidentes, aunque en otras páginas también aparecían imágenes de personajes como Santander y Bolívar y Pp. 252, 253, 254, 257, 295, 301, 317, 327.

con ello, el lugar de estos en el proceso de construcción de una memoria nacional, en tanto aludían a un modelo de texto que se replicaba para cada grado, especificando las “secciones” o “partes” internas de los manuales y con ello, la organización del conocimiento y del proceso educativo.

Así, al hablar de la estructura de un texto nos estamos refiriendo a la de toda la serie, lo que nos permite avizorar respuestas a la pregunta que recorre este apartado ¿Cómo organizaban el conocimiento estos textos escolares? Ahora, si bien anotamos que las unidades y capítulos eran las figuras en que la narración de la historia se acomodaba, tales unidades estaban compuestas además de imágenes –con una gran centralidad- por otras secciones que enunciaremos. Al respecto, lo primero que habría que decir sería que así como las imágenes, las actividades y otra serie de elementos entraron a disputar el terreno al texto escrito, dándole nuevas formas, más allá de la tradicional de párrafos y párrafos de texto, tal y como lo mostraban los recuadros, las lecturas sugeridas, los mapas conceptuales, etc.

Lo que se quiere decir es que la lectura y en general el abordaje de los contenidos, así como la evaluación ya no se realizaría de manera lineal, es decir un largo texto escrito que precedía a una pequeña sección de evaluación final. Por el contrario, en este periodo los textos insertaban variedad de dispositivos para propiciar diferentes entradas a los contenidos, al tiempo que la evaluación se diseminaba en varias de las páginas de las unidades o capítulos. De allí que el peso de este tipo de elementos paratextuales era tal que no podíamos dejarlo por fuera, ya que constituía un rasgo que sobrecogía a todos los textos revisados, demarcando la importancia de un cambio educativo que se manifestaba en los textos escolares.

Dentro de las partes más importantes de un texto escolar de Ciencias Sociales a inicios de los noventa, teníamos la inclusión de documentos introductorios, ya fueran imágenes, mapas conceptuales o textos con los

que procuraban sintetizar los contenidos del capítulo correspondiente o su presentación.[430] Al respecto, destacamos el caso del texto *Procesos Sociales 8*, en el que la introducción a los contenidos estaba compuesto por cinco elementos: El grabado, la exploración previa, la línea del tiempo, el mapa conceptual y la sección denominada "Porqué sucedió". Con estos elementos incluidos en una sola página pretendían despertar expectativas sobre el tema, generar interrogantes en el alumno con base en los conocimientos previos, contextualizar el tema a nivel temporal, mostrar la preorganización de los conceptos y contenidos de la unidad, así como introducir al lector en los temas considerados centrales a tratar.[431]

Continuando con el caso representativo del manual Santillana, los textos presentaban otro conjunto de páginas en las que se desarrollaban los contenidos como tal. Tales páginas constituían el núcleo de cada texto, ya que incluían tanto la narración propiamente dicha, como otros elementos entre los que se destacaban las imágenes, los documentos (textos, gráficos, mapas, cuadros, etc.), las diferentes actividades así como recuadros con información relacionada con los temas de cada unidad. Una característica relevante de este tipo de manuales, fue la incorporación sobre lo que las editoriales llamaron genéricamente como *documentos*, consistentes en fragmentos de textos historiográficos[432] o de

[430] En varios textos se presentaban introducciones a las unidades, sintetizando en unas ocasiones o mostrando cuáles eran los temas a tratar. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 2, 230, 236, 246, 256, 264, 274, 280, 293, 294, 300, 312, 316, 326, 334, 342, 352, 360. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 209 y ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 168-169, 195 y 212.

[431] En el texto Procesos Sociales 8, las páginas iniciales consistían en la presentación de la estructura del manual. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp. 2, 96-97 y 188-189.

[432] En Milenio 8 se incluyeron breves apartados como "Labor de la Comisión Corográfica" tomado del texto "Las obras y los días de Agustín Codazzi"; "Los caminos en el siglo XIX" de la Nueva Historia de Colombia; "Esclavos e Indígenas en tiempos de la reforma" también de la Nueva Historia de Colombia. Cfr. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 212, 218 y 233 por citar sólo algunos. En Hombres, Espacio y Tiempo 8, los autores incluyeron textos como "Ferrocarriles" fragmento de "Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899)" de Jorge Orlando Melo; "Finanzas Públicas" que hacía parte de "La lenta ruptura con el pasado colonial (1810-1850)" de Hermes Tovar, aunque también incluyeron algunas líneas de textos de personajes de la época, como el titulado "Gobierno Conservador y gobierno liberal", tomado de "Ensayos sobre las Revoluciones Políticas" de José María Samper.

documentos primarios[433]. Aunque se presentaban diferencias en la proporción y lugar que ocupaban, puesto que había algunos textos en lo que no eran más que unas brevísimas líneas, mientras que en otros eran secciones completas denominadas *Lecturas*.

Con este tipo de documentos asistimos a una modificación sustancial en la materialidad de los textos y en el proceso educativo que agenciaban. Ello, en la medida en que se fracturaba la única voz autorizada para hablar sobre la historia, aunque sabemos que allí mismo se daba el proceso de selección y jerarquización de conocimientos, siendo una nueva forma en la que se expresaban las representaciones sobre la historia del país. Cabe anotar que la presencia de este tipo de información no significaba necesariamente una versión renovada de la historia escolar, acompasada con los fragmentos de textos historiográficos insertados en las páginas del manual, incluso se puede decir que había ciertos "encuentros" entre la versión que daban los autores y los pequeños textos.[434] No obstante, la función pedagógica atribuida a estos documentos era presentada como la posibilidad que ofrecían los textos de ampliar los conocimientos, acercando al estudiante a los últimos desarrollos de la ciencia historiográfica. ¿Un gancho publicitario más?

Por otro lado, los recuadros con pequeños textos escritos por los autores cumplían la función de promover valores cercanos a la socialización política de los estudiantes, al tiempo que sugerían el proyecto de futuro deseable para el país. Estos recuadros procuraban ligar el pasado narrado con el presente de los estudiantes, bajo los nombres de "*Ayer y*

ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. Pp. 176-177, 191-192 y 206.

[433] El caso más significativo en cuanto a la inclusión de fragmentos de fuente documental del siglo XIX, fue el de Civilización 8, por citar sólo unos pocos: "Mensaje al Congreso de Angostura" de Simón Bolívar; "Instrucciones de Pedro Gual a Sánchez de Tejada, 1823"; "Historia dela Revolución de Colombia" de José Manuel Restrepo, entre muchos otros fragmentos. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 272, 277 y 278.

[434] Como lo vimos en el segundo capítulo, el análisis de estos fragmentos permitía identificar o suponer qué fuentes emplearon los autores de los textos en la elaboración de los mismos, así como el uso que le daban a esa historiografía de divulgación que se presentó a finales de la década del ochenta.

Hoy" en el caso de *Procesos Sociales* cuyo objetivo era mostrar el papel de la historia como maestra de la vida o *Reflexión* en el texto de Susaeta, cuyo fin era el de generar el diálogo y el desarrollo de la conciencia sobre la responsabilidad social de las nuevas generaciones en el mundo[435]. En el mismo tipo de elementos paratextuales podemos incluir otra información denominada *"Valores"* en la que se tomaba algún aspecto del siglo XIX y era visto a la luz de los derechos fundamentales proclamados en la Constitución de 1991.

Pero la variedad y versatilidad de las editoriales se mostraba en las diferentes secciones de actividades diseñadas para ocupar a los y las estudiantes, así como para atraer a los padres de familia y profesores. Con esta sección se cerraba el paquete pedagógico y didáctico de las editoriales, que expresaba todo un proyecto de aprendizaje pensado para la enseñanza de ese campo del conocimiento escolar llamado las Ciencias Sociales Integradas. A excepción del texto de Adolfo Meiseles Bernal, en el que las actividades seguían el viejo modelo de ser el corolario evaluativo de la narración de los hechos, a través de las secciones "*Piensa y Responde*", los demás textos procuraron realizar innovaciones para la evaluación de los estudiantes[436].

En líneas generales la evaluación era pensada en dos dimensiones por los encargados en el equipo editorial de la propuesta pedagógica. Por un lado, se propuso una evaluación permanente de los contenidos tratados mediante figuras como las *Actividades Intermedias*, las preguntas con base en las imágenes que acompañaban los textos, secciones como *Analiza* o en general los interrogantes formulados en el desarrollo del

[435] El análisis de estos recuadros lo vimos en el capítulo tres.

[436] Este texto publicado en 1991 era el único caso en que tanto su materialidad como sus contenidos se acercaban más a los manuales de generaciones anteriores que a la tendencia general de las principales editoriales, no obstante la inclusión de dos secciones en la que se intentaba hacer más ameno el trabajo del estudiante. *El Reportero*, en la que a través de una entrevista ficticia a un personaje relevante del relato histórico, una voz sin identificar, formulaba una serie de preguntas en las que se pretendía destacar la participación de tal personaje en la historia, que para el caso de la unidad IV fue seleccionado el General José Hilario López. Cfr. MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural…Op. Cit. P. 205.

texto en cada unidad[437]. Incluso, la obsesión por la evaluación de todo lo que se veía en el texto llegaba hasta la utilización de los elementos "ampliadores" de los contenidos, referidos arriba, como susceptibles de ser evaluados[438].

Un caso representativo del límite al que llegó la pretensión del activismo pedagógico, era el de la propuesta evaluativa del texto *Sociedad Activa 8*, en el que el proceso de aprendizaje se pretendía permanente.[439] Por otro lado, las editoriales contemplaban el tradicional recurso de una evaluación al finalizar cada capítulo. Esta evaluación era llamada de diferentes formas aunque consistía en lo mismo: *"Actividades Complementarias"* o en otro *"Actividades"* o *"Actividades Finales*". Aunque las más de las veces estas actividades no eran más que cuestionarios, en ocasiones comportaban otras acciones para los estudiantes que describiremos líneas adelante.

De esta forma, los textos escolares de Ciencias Sociales presentaban una materialidad en la que destacaban innovaciones frente a las generaciones de textos precedentes. Tales novedades respondían en general a la pretensión de las editoriales por hacer más atractivo su producto, que en realidad no se diferenciaban mucho entre sí, prometiendo resultados similares bajo formas en donde resaltaba la policromía y la centralidad de

[437] Esta evaluación permanente se dio con especial énfasis en los textos Civilización 8, Milenio 8 y Procesos Sociales 8.

[438] Nos referimos a los casos de Procesos Sociales 8 con las secciones de "Documentos" o a las preguntas formuladas en las "Lecturas" de Civilización 8. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp. 99, 101,191, 193 y 197. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 273, 311 y 351.

[439] Las particularidades de este manual eran relevantes, puesto que los contenidos no eran de puño y letra de quienes firmaban como autores, sino que era la compilación de fragmentos tomados de otras fuentes, complementados con actividades para los estudiantes que prefiguraban todo un proceso educativo: "Analiza y explica"; "Imagina y Construye", "Confronta y concluye"; "Critica y sustenta." Otro caso significativo era el del texto de Voluntad en el que la relación entre contenidos y actividades, en este caso llamadas "Taller", podía ser tomada como evaluación permanente, puesto que luego dos páginas de contenidos se proponía un taller que en últimas obligaba a repetir casi totalmente lo visto. Ver: BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8…Op. Cit. P. 3. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8…Op. Cit. Pp. 311, 313, 318, 322, y 327.

las imágenes -desde las mismas carátulas-. Al tiempo que pretendían marcar los tiempos del proceso educativo a partir de la permanente evaluación de los estudiantes, segmentando los conocimientos con sus respectivas actividades. Así pues, tal tendencia la podremos apreciar en cuanto conozcamos qué objetivos perseguían los textos, enmarcados a su vez en los fines propuestos para la educación en general.

4.2. Objetivos de la Educación en general, integración y metas de las Ciencias Sociales.

4.2.1. Los objetivos de la educación en general. Como era apenas obvio, todos los textos escolares se proponían fijar un modelo del proceso educativo que se debía desarrollar en el área de Ciencias Sociales. Tal modelo se caracterizaba por dividirlo en dos partes: el general que correspondía a los aspectos a potenciar en los estudiantes y el particular, que atañía al área en cuestión, a partir del cual se pueden ver los acentos propios de cada representación de la historia nacional en el siglo XIX.

El proceso educativo propuesto por los manuales escolares de Ciencias Sociales en este periodo, tenía como base común un gancho publicitario consistente en presentar cada texto como la herramienta más actualizada que el docente y el estudiante pudieran encontrar en el mercado. Ello se complementaba con la sentencia del cumplimiento de todas y cada una de las exigencias planteadas por el Ministerio de Educación Nacional. Una razón más para que los profesores estuvieran expectantes con “un nuevo planteamiento en el desarrollo del Área de Sociales [para] la formación del Hombre contemporáneo:”[440]

Dentro de las supuestas novedades editoriales de esta generación de manuales, otro texto relievaba la posibilidad que ofrecía para que el estudiante de octavo grado se autoevaluara. Este proceso tenía tres dimensiones desglosadas en una serie de criterios que servirían de guía tanto para el educando como para el docente. El primero se denominaba

[440] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural...Op. Cit. P. 5.

"lógico-cognoscitivo" y aludía a la capacidad para pensar lógicamente y emplear los conocimientos para emitir opiniones fundamentadas así como para mejorar la búsqueda de conocimientos. La segunda dimensión para evaluar era la "comunicativa", ligada al desarrollo de las capacidades lingüísticas tales como la lectura comprensiva, el empleo de un vocabulario adecuado y la expresión oral y escrita correcta. Por último, señalaban la dimensión "socio-afectiva" referida a los valores y actitudes que debía asumir cada estudiante frente a los otros, especialmente al país, puesto que al vivir en democracia la crítica a los gobernantes, la participación política y la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejaban a la sociedad, eran funciones obvias de las Ciencias Sociales[441].

Como se puede ver, el proceso educativo resumido en el modelo evaluativo procuraba aprehender la complejidad del estudiante para dar forma tanto a su pensamiento como a sus formas de actuar en un momento en que se pretendía arraigar aquello que llamaban sociedad democrática. A nivel lógico-cognoscitivo los indicadores propuestos se acercaban al proyecto de formar en Ciencias Sociales, llevando a la comprensión de los hechos históricos, sus particularidades, la multicausalidad y la historicidad de los acontecimientos, mientras que las otras dimensiones daban cuenta de los alcances y limitaciones del proyecto.

La dimensión comunicativa sí bien pretendía afinar las herramientas en lenguaje, quedaba reducida a llamar la atención en asuntos ligados a la ortografía y al manejo correcto de vocabulario, y en menor medida, pretendía formar al estudiante en la lectura crítica de la información.[442] Al hablar del desarrollo socio-afectivo, nos encontramos con una idea de la democracia en la que se entrecruzaban la proclamación del respeto por el

[441] GARCÍA ORTÍZ, Fabio, et. al. Op. Cit. P. 10.
[442] De los once criterios, casi cinco se centraban en la ortografía, por ejemplo: "Me aseguro de conocer el significado correcto de las palabras que uso", "Cuido de usar la correcta ortografía de las palabras", "Me preocupo por pronunciar correctamente, sin saltarme parte de las palabras". Ibíd. Pp. 11-12.

otro, la comprensión de los problemas y la necesidad de la resolución no violenta de los conflictos, convergiendo todo en el fortalecimiento de una realidad presentada como democrática. Es interesante resaltar que se concebía a la historia como maestra de la vida, ya que aprendiéndola se podían evitar los errores de los predecesores, siendo este el fin último para el servían las Ciencias Sociales.[443]

Este modelo abstracto que nos presentaba el texto de Voluntad, sería desarrollado por los demás manuales, estructurando el proceso educativo de acuerdo con los recursos pedagógicos incluidos, con los que se pretendía orientar el trabajo tanto dentro como fuera del aula de clase. En el texto publicado por Norma en 1992 se consideraba que era necesario que el estudiante conociera "instrumentos prácticos" de las Ciencias Sociales para el "desarrollo de habilidades de observación, construcción, investigación y redacción, útiles en la presentación de trabajos" a través de talleres. Estas habilidades debían ser potenciadas con el contacto con las fuentes (escritas), debido a su valor para la reconstrucción de la historia. El abordaje de este material, en la sección *Lecturas*, debía ser en voz alta con el fin de clarificar y ampliar el vocabulario o en su defecto podría ser trabajada mediante ejercicios grupales en los que se daría la discusión y el intercambio, producto de la lectura comprensiva de los y las jóvenes. Junto a estas actividades y las metas propuestas para cada una, se esperaba que la educación en esta área, fuera complementada con el reconocimiento de estas ciencias como vivas, desarrollada en trabajos grupales dirigidos por los profesores[444].

[443] A guisa de ejemplo, nos interesa anotar cómo los autores del texto de Voluntad aceptaban de manera muy particular planteamientos en torno a la crítica y la divergencia: "Evito ofender a las personas de cualquier manera, reconociendo que de ello no obtengo nada positivo.", "Cuido que mis actos no contradigan a mis valores, y que éstos no sean un simple capricho, moda o disfraz con los que busco ser aceptado por mis amigos", "**Identifico que para la democracia y la paz, es necesario aceptar a los demás como son, valorando sus cualidades e ignorando aquellos defectos**" y "En las discusiones escucho opiniones de los demás tratando de aprender de ellas. **Expongo mis ideas así sean opuestas a las de los demás**." Ibíd. P. 12. Los subrayados son nuestros.

[444]EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 385-386. Hay que anotar que la serie Civilización le daba un gran énfasis a los Talleres, en la medida en que consideraban

Un caso particular de cómo el proceso educativo proyectado se imbricaba con la organización de los contenidos, lo presenciamos en el texto de Burgos y Navarro. En este manual, cada actividad propuesta era un paso en el camino del aprendizaje del estudiante. En primer lugar, se debía dar la "*observación e interpretación"*, con la que se esperaba que se trascendiera el acto de ver a la lectura comprensiva de los fenómenos sociales, con base en representaciones gráficas. La operación a seguir, era el "*análisis y la explicación"* de las interpretaciones hechas, aunque sugerían que este nuevo paso debía ser dado en grupo, lo que le permitía vencer la timidez, escuchar al otro y respetar su opinión "así no la comparta". Junto a estas operaciones mentales, el texto también apelaba a la *imaginación*, la creatividad y la fantasía, a partir de la exposición en el salón de hipótesis al problema que guiaba el proceso educativo.

Todo ello debía llevar a que el "educando" pudiera enfrentarse con las fuentes documentales para comprobar lo construido por él hasta ese momento, con base en una lectura crítica que lo llevaría a elaborar sus propias conclusiones. De esta forma, el proceso educativo diseñado por Burgos y Navarro se fundaba en la prelación que le daban al trabajo del estudiante y su proceso particular de construcción de conocimiento, que sería al final, contrastado con las "fuentes" que contenían otras versiones del problema estudiado. Luego vendría el momento de la evaluación

---

que era allí donde se podía acercar el trabajo práctico que renovaba la educación en esta área. Para ello, definieron seis criterios a partir de los cuales se acercaría al estudiante a la investigación en Ciencias Sociales. Estos criterios eran: "1. Utilización y elaboración de mapas. 2. Representaciones gráficas y estadísticas. 3. Realización de trabajos prácticos. 4. Manejo de documentos. 5. Descripción y análisis de la realidad y 6. Utilización de Metodologías." Para el grado octavo al que pertenecen los textos estudiados, la serie consideraba que el estudiante debía tener las siguientes capacidades: "Lectura e interpretación de mapas temáticos; adquirir destrezas en la observación y análisis del lenguaje de los mapas; Lectura y elaboración de diagramas y siluetas; Elaboración de gráficos de barras y perfiles; Familiarizarse con diferentes formas de representar cifras; Adquirir habilidades en la construcción de gráficos para representar cifras; Observación de paisajes geográficos; Visitas a museos; Diseño de juegos históricos; Desarrollar destrezas de observación de los elementos del paisaje; Facilitar elementos guías para conocer un museo y Fomentar la creatividad en la obtención de recursos de trabajo; Identificación de fuentes históricas; Valorar la importancia de las fuentes y documentos históricos; Análisis de la propaganda; Análisis de hechos históricos; Facilitar mecanismos para interpretar la publicidad, Identificar los elementos que conforman los hechos históricos; Solución de problemas; Reforzar los principios de orden y creatividad para enfrentar un problema." Está demás decir que tales objetivos parecen a la luz de hoy demasiado amplios. Ibíd. P. 387.

concebida de modo amplio, en donde se pasaría de la unilateralidad del docente a la auto, co y heteroevaluación. No obstante, el poder del profesor para decidir el rumbo final de la evaluación no se desaparecía, pues en el modelo, eran los criterios de este los que abarcaban de manera más integral el desempeño de cada estudiante al resolver el problema de "investigación". Finalmente, se llegaría a la *síntesis del problema* en la que el profesor además de moderar las intervenciones de los estudiantes, definiría las ideas fundamentales consideradas como la respuesta correcta al problema planteado por los autores del texto. Desde luego, el debate que se suponía implicaba este momento, servía como oportunidad para reforzar la actitud democrática[445].

En el mismo sentido de los casos anteriores, el texto elaborado por Clara Ramos y Olga Espinosa, organizaba sus temáticas de acuerdo al proceso educativo que esperaban desarrollar. Además de mantener la pretensión de introducir al estudiante paulatinamente en los contenidos, este manual expresaba un activismo pedagógico muy grande, con el que se pretendía "profundizar" en los temas tratados. Dentro de las secciones incluidas, cabe destacar que tanto el material gráfico como los proyectos, eran considerados espacios para desarrollar operaciones de pensamiento propias de las Ciencias Sociales. Esto no es más que la muestra de cambios en la concepción evaluativa, que con base en el concepto de indicadores de logros, introducido desde la Ley General de Educación, modificaba el proyecto educativo vehiculado desde los textos escolares.[446]

De esta forma, el proceso educativo tendría tres grandes momentos que supeditarían los contenidos mismos. El primero se refería a la exploración y motivación al estudiante, estableciendo de entrada la organización de los hechos en bruto para potenciar la imaginación del estudiante sin

[445] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8...Op. Cit. P. 3
[446] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 5.

desconocer el lenguaje específico de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, proponían un desarrollo conceptual con base en preguntas básicas sobre los hechos históricos ya dados, aunque también proponían ejercicios contrafactuales para estimular "destrezas conceptuales" en los estudiantes, tales como la observación, la escucha y la 'consignación de ideas o apreciaciones'. Es necesario decir que el desarrollo conceptual era pensado como el ejercicio en ciertas habilidades para tratar información así como exponerla en diferentes formas. Por último, las autoras esperaban cerrar el proceso educativo con la aplicación de los elementos trabajados, explicando diferentes realidades desde la escala individual y cotidiana hasta la mundial, así como dar solución a diferentes problemas. Entonces, se pretendía formar estudiantes con un espíritu investigativo, en planos como el cognoscitivo, el procedimental y el actitudinal.[447] Por su parte, el texto elaborado por la editorial Susaeta pretendía ir en contravía de esta tendencia al pretender acercar al estudiante a las actividades básicas de la historia: leer y escribir, en detrimento de la excesiva carga de la iconografía, tendencia dominante de la época[448].

Como podemos apreciar, en los primeros años de la década del noventa, los textos escolares de Ciencias Sociales se alineaban al modelo educativo preconizado por la legislación educativa vigente. Este modelo no consideraba muy importante el acercamiento de los estudiantes a las Ciencias Sociales, pretendiendo resolver problemas básicos de la formación de los estudiantes, tal y como lo muestra la confusión entre lo conceptual y lo gramatical o la preocupación por mejorar la ortografía y la vocalización. En el mismo sentido, se esperaba que las Ciencias Sociales escolares pudiesen tener aplicaciones y más aún que los estudiantes hallaran soluciones a problemáticas sociales e históricas muy profundas. Para alcanzar tales fines, que se anudaban al momento histórico en que

[447] Ibíd. Pp. 10-11.
[448] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado…Op. Cit. P. 4.

fueron elaborados los textos, referido a la "consolidación" de la democracia, los autores y editoriales organizaban los contenidos de los textos, en donde estos como tal constituían los pasos mismos del proceso educativo.

4.2.2. La integración de las Ciencias Sociales. Como ya vimos, la integración de las asignaturas de Historia, Geografía y Cívica en una sola área llamada Ciencias Sociales fue la nota distintiva del proyecto educativo desde la mitad de los años ochenta. Tal propuesta fue acogida por parte de las editoriales y sus equipos como un principio básico que debía guiar la producción de textos escolares en las dos últimas décadas del siglo XX. Ahora, tal consenso que permeó hasta los proyectos editoriales considerados alternativos, fue asumido de diferentes maneras por los sujetos encargados de mantener la producción del relato histórico del país. Para todas y cada una de las voces, la integración constituyó un paso adelante frente a la anquilosada propuesta que mantenía divido el conocimiento de lo social.

Tal convergencia la expresaban muy bien los textos escolares de los primeros años de la década del noventa. Los autores y editoriales se asumían como parte importante del proyecto integrador al punto que consideraban que este se jugaba en las páginas de los manuales que producían. Sí bien la integración llegó a ser punto de convergencia, la manera como se asumió no fue la misma. En el texto publicado por Susaeta en 1992 los autores reconocían que el proyecto educativo del Ministerio era una oportunidad histórica para mejorar la enseñanza del conocimiento social; oportunidad esta que se convertía en un reto para todos y cada uno de los actores educativos, empezando por los autores y editoriales:

> *"Enfrentar el reto de integrar la historia y la geografía significa fundamentalmente situar la historia del hombre en espacios concretos e interrelacionar su acción con la naturaleza. Parece sencillo pero no lo es, pues las relaciones entre estas dos disciplinas han estado marcadas por la distancia. Sólo hace pocos años los historiadores han empezado a pensar las nociones de espacio, medio ambiente y ecología para*

> *integrarlas a sus análisis. Dentro de los geógrafos muchos todavía se refugian en la tradicional división entre geografía física y geografía cultural y suprimen de sus análisis la acción del hombre. Para muchos el problema de la integración ha quedado resuelto al separar los textos en dos partes: una la histórica, preocupada por la noción del tiempo, y la otra geográfica, preocupada por el espacio. Hemos de reconocer con honestidad intelectual que el énfasis de nuestra colección está puesto en el aspecto histórico, pero tratando siempre de que el estudiante tuviera una referencia del lugar geográfico y de las condiciones del medio ambiente en donde se desarrollan los diferentes acontecimientos históricos."*[449]

Esta concepción sobre los problemas que entrañaba la tan mentada integración sólo provenía de historiadores conscientes de la complejidad de tal empresa. Junto a este caso, en el texto publicado por Norma en 1992 y realizado también por historiadores se percibía una complejización de la integración, aunque se ponía énfasis en el reto que constituía para los maestros pensar en términos integradores, puesto que la costumbre podía tener mayor peso en el desarrollo del proyecto integrador. De esta forma, la integración se veía como un reto histórico sobre todo para los docentes y estudiantes, que demandaba cambios de actitud de cada uno. En este propósito, los textos escolares jugarían un papel importante en la concreción de la integración, a través no sólo de los contenidos, sino de las actividades complementarias incluidas en ellos, que servirían a su vez a los docentes para mejorar su trabajo[450].

Las otras editoriales promocionaban sus textos afirmando que además de cumplir a cabalidad las directrices del MEN, habían logrado profundos niveles de compenetración de las diferentes disciplinas sociales. Un caso representativo de esta posición se puede apreciar en el texto publicado por Voluntad, en el que aseguraban haber alcanzado la integración a partir de la inclusión de conocimientos básicos de algunas disciplinas, la construcción de unidades temáticas desde la interdisciplinariedad y la formación de actitudes en el estudiante hacia la democracia y el respeto

[449] Ibíd. P. 4.
[450] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 379.

por las libertades individuales.[451] Otros textos asumían como algo "natural" hablar de la integración de las Ciencias Sociales, aunque afirmaban explícitamente que su trabajo correspondía a la fusión entre el conocimiento histórico y el geográfico, las más de las veces referida a la geografía física o humana.[452]

Mención aparte merece el caso de didactización de la integración de las Ciencias Sociales, puesto que se abandonó esa mirada de la integración como un asunto del nivel disciplinar del que bebían las Ciencias Sociales escolares. Ello no significa que se dejara de lado cualquier apreciación sobre cada disciplina, sino que a partir de consideraciones generales se asumió la integración como un asunto propio de la reflexión educativa. De esta manera, Ramos y Espinosa concebían la integración como una "estrategia metodológica" para enseñar ciertos conocimientos ubicando contenidos en las dimensiones temporales y espaciales para formar destrezas y habilidades en los estudiantes.

Esta forma de entender la integración correspondía casi literalmente a la propuesta del MEN a mediados de la década del ochenta, cuando se hablaba de tres procesos: la correlación, la articulación y la unificación. La correlación consistía en establecer una relación entre los diferentes objetos de estudio o las diferentes áreas del currículo de un grado para programar unidades para cada nivel académico, por ejemplo, temas comunes a diferentes materias. La articulación se refería a un grado más estrecho de integración partiendo de ejes temáticos equivalentes a varias

[451] Las disciplinas sociales que dicen haber sido integradas en el texto fueron: La Geografía en cuanto a sus "conocimientos básicos" –no sabemos en qué consiste ello- y la relación hombre-medio ambiente; la Antropología y su concepción analítica de las culturas humanas como "manifestación de la naturaleza del hombre"; la Economía, destacando la influencia de las actividades económicas en la configuración de formas de organización social, la Sociología, deteniéndose en los efectos producidos por la interrelación entre los individuos y los grupos; la "Política y Democracia" de la que extrajeron elementos para la participación democrática y la defensa de las libertades, y claro está, la historia. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8...Op. Cit. Contraportada.

[452] En el texto Senderos 8, Meiseles Bernal decía: "Lo mismo que en los grados anteriores, en éste, también ofrecemos paralelamente el hecho histórico y el Paisaje Natural donde se ha dado, para que el Profesor pueda manejar los dos conceptos de acuerdo a sus necesidades." MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural…Op. Cit. P. 5.

áreas. La unificación respondía a la imbricación plena de las áreas de conocimiento para abordar un objeto de estudio, sin importar las camisas disciplinares. A fin de cuentas, la integración como estrategia didáctica buscaba potenciar en el estudiante capacidades como la relación, la comparación y análisis de situaciones o problemas sociales con el apoyo específico de otras áreas.[453] En sus propias palabras:

> *"La integración es una herramienta didáctica, de competencia del docente, encargada de generar una formación integral en el sentido de ampliación de esquemas sociales al campo de conocimiento científico, técnico y cultural, que facilite la comprensión de la realidad y, de igual manera, se perfile una proyección de la acción de los estudiantes, como sujetos activos y agentes de cambio social en la vida cotidiana, en relación con las transformaciones que se van presentando."*[454]

Finalmente, a la integración de las Ciencias Sociales se le atribuían ciertos alcances prácticos o dicho en otras palabras, los autores y editoriales consideraban que la integración podía tener impactos políticos. Se esperaba que los estudiantes tuvieran una mirada crítica del presente a partir del acercamiento al pasado y una posición favorable para construir un mejor futuro, porvenir que debía eliminar toda injusticia acercándose a la democracia y al respeto por las libertades individuales. En el mismo sentido, se identificaba la integración con la necesidad de socializar al estudiante en el respeto a la diversidad de la vida social, el respeto y aprecio por "nuestro" patrimonio cultural y natural.[455] Estos altos deberes de las Ciencias Sociales se fundaban en la convicción compartida con el proyecto del MEN, de que la vida cotidiana era el escenario en donde se debía centrar los conocimientos sociales para que tuvieran algún impacto en los estudiantes y en la sociedad en general.

4.2.3. Los objetivos de las Ciencias Sociales en octavo grado: La Historia Nacional. Al hablar de los objetivos específicos de las Ciencias

---

[453] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 6-7.
[454] Ibíd. P. 7
[455] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural…Op. Cit. P. 5. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8...Op. Cit. Contraportada.

Sociales para octavo grado los autores de los textos escolares develaban los acentos temáticos de su representación de la historia del siglo XIX, al tiempo que destacaban algunos de los usos políticos del relato histórico. Dentro de los textos analizados, dos casos son significativos en cuanto al enfoque de la historia que pretendían transmitir: El texto *Senderos 8* y el manual *Hombres, Espacio y Tiempo 8*. En los demás casos los autores sólo enunciaban los contenidos a tratar con la pretensión de alcanzar un equilibrio entre la historia socioeconómica y la política, aunque ello no era obstáculo para centrarse en temas comunes a la historiografía escolar del periodo de estudio.

En el primer caso hallamos un énfasis evidente en la dimensión política de la historia, que buscaba destacar los logros de los gobiernos, el origen de los partidos políticos, además de lo que el autor entendía por "la organización y desarrollo de la nación colombiana", la cual consistía en la manera cómo se organizó y configuró el Estado colombiano en su trasegar por el siglo XIX, relievando las vicisitudes y grandes logros de los gobernantes. A este enfoque, que buscaba generar en el joven el aprendizaje de quiénes y cómo han dado origen a la nación-estado en Colombia, se le agregaba la intención de atribuir tal creación a la trascendencia que el ideario liberal –del partido- tuvo en la historia de Colombia. Estaríamos frente a una versión de la historia en la que los partidos y los gobiernos de turno fueron los sujetos que dieron origen a Colombia como nación, cuyo "espíritu" sería el ideario liberal.[456]

[456] Textualmente los objetivos dicen así: "17. Exponer las características de la organización y desarrollo de Colombia como nación", "18. Destacar la influencia de las ideas liberales en la historia colombiana."; "19. Comprender el origen de los partidos tradicionales liberal y conservador en Colombia."; "20. Destacar las principales realizaciones de los distintos gobiernos colombianos durante el siglo XIX y principios del siglo XX." MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8...Op. Cit. Pp. 5-6. Los objetivos específicos propuestos desglosaban los generales, enfatizando en las realizaciones de cada uno de los presidentes que hubo en el siglo, buscando el apuntalamiento de las grandes obras de los grandes hombres, expresadas en los objetivos como "obra realizada", "características del gobierno de...", "reconocer los hechos de la administración de...", "distinguir los hechos de la administración de...". De manera concordante, las dimensiones sociales y culturales se hallaban muy rezagadas por no decir anuladas, solamente referidas en dos objetivos para el arte y la literatura y en uno para la colonización antioqueña. La referencia de las páginas en las que se consignaron los objetivos específicos es un tanto extensa, ya que fueron insertados como "notas al pie" para ayudar al profesor. Ibíd. Pp.

Por el otro lado, el texto de la editorial Susaeta pretendía marcar de entrada un estilo y enfoque de la historia distante de los relatos tradicionales. Partiendo del reconocimiento de la brecha existente entre el conocimiento producido en la academia y el saber que se impartía en las aulas de los colegios, Almario García y sus compañeros, procuraron como docentes universitarios acercar algo de aquel conocimiento científico a la educación básica, convencidos que dicha tarea era inaplazable para la revitalización del sistema educativo colombiano, puesto que los niños y jóvenes debían –según su perspectiva- acceder a lo mejor del conocimiento disponible desde temprana edad. Pero además de este objetivo muy general, que cubría toda la serie de textos para básica secundaria, los autores no negaban ni ocultaban su enfoque sobre lo que debía ser el uso social del conocimiento de la historia para el estudiante, que no podía ser otro que el de ayudar al alumno a asumir de manera responsable su condición de ser social, permitiendo de esta forma actuar en el presente con base en el estudio del pasado.

Esta clara intención se traduciría en alusiones explícitas a valores éticos fundamentales para la convivencia entre los seres humanos, así como en la construcción de una sociedad más humana, instando al respeto por la vida, la tolerancia, el reconocimiento de la diferencia, la libertad, la justicia y la solidaridad.[457] Los objetivos no sólo correspondían a aspectos relacionados con los contenidos a tratar y el enfoque de los mismos,

---

150,152,156,158,160,161,162,165,166,168,169,171,172,173,174,175,175,178,180,183,184,186,188,190,192,193,194, 195.

[457] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado...Op. Cit. P. 3. Este enfoque un tanto más abierto que proponían los autores, tenía su despliegue en los objetivos trazados para cada capítulo. Fue así como las dimensiones económica y geográfica, que ellos abordaron desde el concepto de estructura, se planteaban contenidos que atendían más a una revisión crítica de la "evolución productiva y económica del país", así como a aspectos sociales como las "condiciones de existencia de la gente". Por su parte, los objetivos para desarrollar el capítulo sobre política no presentaban personalización alguna, trasladando la atención hacia las guerras civiles, llamadas "eventos militares", las constituciones elaboradas en el siglo, denominadas como "pasos legales y geopolíticos" y la organización político-administrativa. En el tercer capítulo, que abordaba la historia social, los autores se proponían revisar las costumbres de las gentes y las formas de vida tanto en el campo como en la ciudad, las transformaciones en actividades artísticas como la arquitectura, la pintura y la literatura, el proceso educativo y las relaciones entre la Iglesia y el Estado en diferentes periodos del siglo XIX. Ibíd. Pp. 170, 195 y 213.

había igualmente lineamientos relacionados con la configuración de un tipo de estudiante, al que debían aproximarse los estudiantes reales después de haber aprehendido los contenidos diseñados. Aunque no se presentaban como objetivos explícitamente, se planteaban como metas a alcanzar en el desarrollo del estudiante. Almario y su grupo de trabajo, proponían un tipo de estudiante que no fuese formado desde los recursos icónicos (cuadros, tablas, entre otros), puesto que ello implicaba –según ellos- la creación de una memoria exclusivamente visual, afectándose de manera grave la familiarización del estudiante con la lectura comprensiva, así como el discernimiento de lo que se leyese. De allí, que el propósito de estos autores era el de ayudar a moldear un estudiante que desde su educación secundaria fuese capaz de enfrentarse a los textos escritos, comprendiéndolos, elaborando conceptos y retomando elementos para producir análisis, es decir, pretendían forjar un lector reflexivo que con base en los textos escritos, pudiera dar significado a su vida cotidiana[458].

Sí bien estos dos casos representaban la oscilación del péndulo del relato histórico escolar, los otros textos estudiados se encontraban en varios tópicos relacionados con el uso del conocimiento de la historia nacional del siglo XIX. Dentro de estos puntos de encuentro podemos destacar la necesidad de acentuar la diversidad regional y cultural del país; el tránsito de una economía colonial atrasada a una economía moderna capitalista; así como la necesidad de revisar las consecuencias de regímenes políticos en donde el poder se concentraba en una sola persona además de la importancia de comprender los efectos negativos de los enfrentamientos bélicos y dictaduras, la importancia y complejidad de crear y poner en práctica una carta constitucional.[459]

[458] Ibíd. P. 4.

[459] En Civilización 8, Mejía Pavony planteaba como objetivo para el capítulo sobre la conformación de la Gran Colombia, lo siguiente: "…comprenderás la importancia de una Constitución para el ordenamiento político republicano y podrás analizar las dificultades que trae consigo elaborarla y ponerla en ejecución; identificarás nuestras primeras instituciones de gobierno […] Así poseerás elementos para entender qué es un república y la ingente labor que significa fundarla y lograr su estabilidad." Para la disolución de la misma, el propósito era: "…comprenderás, cómo el juego de intereses personales, las pugnas entre facciones y la falta de

Aunque tales objetivos se presentaban de forma aparentemente neutral, todos convergían en la necesidad de transmitir al estudiante un relato sobre lo que había sido la nación colombiana en el siglo XIX, realidad ahistórica que pese a todas las vicisitudes narradas, era portadora de una identidad o esencia. Muestra de ello lo tenemos en el texto de Voluntad en donde se esperaba que el estudiante pudiera: "Desarrollar el concepto de identidad nacional y comprometer al alumno con actitudes conducentes a su fortalecimiento".[460] De esta forma, los manuales escolares de la primera mitad de la década del noventa se mantenían en la pretensión de narrar una historia que diera cuenta del periplo de una nación con identidad propia, en donde el siglo XIX se caracterizaba por la creación de la República, el ingreso a la modernidad casi nunca asociada al capitalismo, aunque con algunos matices que permitían cierto margen de variedad en los relatos.

4.3. Los contenidos de la memoria nacional a evaluar.

Sí bien la representación del pasado que portaban los textos escolares de la primera mitad de la década del noventa se desarrolló a lo largo de las páginas que constituían cada unidad sobre la historia del país, podemos decir que había un momento más en el proceso de transmisión de esos contenidos. Tal momento correspondía a las actividades evaluativas propuestas en cada texto, ya fuese por el autor del mismo o por el asesor pedagógico de cada editorial. Al respecto, la primera característica de la evaluación prescrita en los manuales escolares estudiados responde a la

---

diálogo pueden acarrear dictaduras y guerras civiles entre conciudadanos." EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 256 y 280 respectivamente. Por su parte, Ramos y Espinosa, trazaron objetivos como. "Emitir juicios críticos sobre los efectos negativos del caudillismo", "reflexionar sobre las consecuencias de las guerras en la vida y el futuro del país", "identificar las forma como Colombia se inserta en el mercado mundial". "apreciar el valor de la literatura y las artes colombianas en el siglo XIX", entre otros. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 220. 228, 240 y 250.

[460] GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8-...Op. Cit. P. 7. Este no era el único texto que pretendía fortalecer una identidad nacional esencial, así lo evidencia el título del capítulo sobre la historia del país en el siglo XIX del texto Sociedad Activa: "Colombia, hacia una identidad nacional". P. 5

preocupación de los autores y editoriales por someter la gran mayoría de los contenidos expuestos al lente evaluativo. En otros términos, a diferencia de los textos anteriores a la década del setenta, casi todos los textos de los noventa procuraban controlar meticulosamente el aprendizaje de los contenidos que iban exponiendo en sus páginas.

Para efectos de este trabajo, entendemos que la permanente evaluación de los contenidos respondía a los paradigmas educativos más aceptados por aquel entonces. Consideramos que con ello también se estaba dando forma a la memoria de los estudiantes al propiciar el aprendizaje y memorización de cierta información histórica, que como sabemos respondía a procesos de elaboración y selección de lo 'memorable', en detrimento de otros contenidos e informaciones. Sí bien existía la evaluación permanente los procesos de selección fueron evidentes, de allí la importancia de estudiar los contenidos históricos que se consideraban relevantes para que el estudiante los asumiera como propios y que irían a formar su memoria de la historia del país en el siglo XIX.

Como es apenas lógico, los contenidos a evaluar correspondían a la estructura narrativa del relato así como a los énfasis puestos por cada autor. Sin embargo, todos los textos incluían preocupaciones similares que podemos englobar en las categorías historia socioeconómica, historia cultural, historia política y geografía. Para el caso de la historia socioeconómica el texto de Susaeta enfatizó en el conocimiento de las regiones en que se dividía el país, las actividades económicas desarrolladas en cada una, las modalidades de transporte alcanzadas en el siglo XIX así como las formas de propiedad que se dieron.[461] Junto a ello, el texto elaborado por Mejía Pavony procuraba que las regiones a aprender por el estudiante fueran Gran Antioquia, Santander, el altiplano cundiboyacense, Cauca y la Costa Atlántica. Este país que se dibujaba para el siglo XIX, debía ser comparado con la región actual a la que

[461] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado...Op. Cit. P. 194.

perteneciera el estudiante-lector, para hallar las continuidades y cambios.[462]

Un proceso que fue objeto de interés por todos los autores, incluso los más lejanos a los problemas socioeconómicos, fue el de la Colonización Antioqueña, así lo mostraba el texto *Sociedad Activa 8,* en el que se preguntaba por las clases de colonización que se dieron al interior del proceso, las causas y consecuencias para el desarrollo del país, los problemas de legalidad y legitimidad de la propiedad, las formas de administración de las ganancias y la expansión territorial.[463] Junto a esta preocupación por el principal proceso socioeconómico del siglo XIX, centrado en Antioquia y al que se le atribuían las bases del capitalismo nacional, los autores pretendían que el estudiante no olvidara la conformación regional de la nación, las dificultades para su comunicación y para el transporte de mercancías, con la consecuencia del aislamiento. De allí que también se preguntara por los medios de transporte, específicamente el desarrollo de la red ferroviaria y su significado económico.[464]

Los intereses de los autores por fijar contenidos sobre la historia económica del país en el siglo XIX, también llegaron al debate entre el librecambio y el proteccionismo. Dentro de este tópico resaltaban aspectos como el impacto de las medidas librecambistas para los artesanos, especialmente en el sector de los textiles; las actividades del comercio exterior, particularmente la relación entre las exportaciones y las importaciones; la posible dependencia que tal doctrina económica habría traído para el país; los llamados ciclos exportadores que experimentó la economía en tal centuria; las medidas proteccionistas durante la Regeneración para las manufacturas nacionales, la decisión de los

[462] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 341.
[463] BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8. ..Op. Cit. Pp. 213 y 217-218.
[464] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 347. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 217.

actores económicos de la época de optar por la agricultura exportadora en lugar del desarrollo industrial.[465]

Finalmente, la evaluación sobre la historia económica se centró en lo relacionado con la situación de los bancos en la segunda mitad del siglo, las transacciones económicas ante la carencia de papel moneda, la eliminación de algunos impuestos así como las riquezas del suelo y la naturaleza de la nación, específicamente respecto al sector agrícola. Mención aparte merece, por el énfasis puesto en ello, las permanentes y reiterativas alusiones a las reformas de medio siglo, entendidas como la entrada de la nación en el capitalismo mundial y por consiguiente el abandono definitivo de los lastres del periodo colonial o premoderno.[466]

Dentro de los contenidos a evaluar, los autores no podían dejar por fuera aquellos referidos a los valores culturales de la nación. Las preocupaciones estaban enfocadas en que el estudiante aprendiera temas como las costumbres religiosas decimonónicas, para realizar una comparación con la actualidad, las prácticas de la llamada "vida cotidiana", los efectos del mestizaje y la amplia y rica diversidad cultural. También se interesaban por aspectos más puntuales como las medidas educativas tomadas por algunas administraciones, como la de Santander, así como los modelos educativos puestos en práctica en diferentes momentos del siglo como el Lancasteriano o el Pestalozziano.

En el mismo sentido, en los textos se percibía la preocupación porque los estudiantes memorizaran los grandes exponentes de las letras nacionales así como las corrientes literarias en las que se enmarcaban sus

[465] Ibíd. P. 349. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8...Op. Cit. P. 210. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 243 y 247.

[466] Ibíd. P. 245. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8...Op. Cit. P. 231. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. P. 201. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 349.

principales obras.[467] En cuanto a las letras, cabe anotar que se le pedía al estudiante reconocer algunos autores considerados como los más destacados, entre otros citaban a Eugenio Díaz, Rafael Pombo, José Eusebio Caro, Tomás Carrasquilla, José Asunción Silva y Jorge Isaacs. Aunque todos los autores se encontraban en estas temáticas, la vida cultural del país a evaluar se ampliaba a otros asuntos ligados siempre a los logros artísticos de la nación, destacándose los estilos arquitectónicos, las modas, la pintura, la miniatura, el retrato, el grabado y las recetas culinarias regionales.[468]

Como podemos ver, los contenidos a evaluar procuraban brindar una visión de conjunto sobre la historia del país en el siglo XIX, no obstante, las representaciones históricas expuestas en cada texto terminaban prevaleciendo en las secciones de evaluación. Muestra de ello fue el acento puesto en los contenidos sobre historia política a evaluar. Sin embargo, aunque todos los textos incluyeron estos contenidos, solamente el texto encabezado por Oscar Almario le dio menos peso en su propuesta pedagógica, mientras que los demás lo constituyeron en el eje de las actividades evaluativas. A continuación enunciaremos los contenidos que sobre historia política se consideraban memorables o dignos de ser aprendidos, a partir de una organización cronológica de los mismos, lo que nos permitirá identificar los énfasis de los autores.

Quizá los autores que más importancia le atribuyeron a estos contenidos fueron Germán Mejía Pavony y Adolfo Meiseles, lo que no significa que en los demás manuales estos se hayan minimizado. Es interesante anotar que en las evaluaciones los autores mencionados representaban dos formas de concebir la historia política. Por un lado, Meiseles procuraba mantenerse en aquella historia en donde tenía gran valía la obra de los

[467]DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp.106-107. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 252 y 257. MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8...Op. Cit. P. 199.

[468] ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado...Op. Cit. P. 228 y EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 357 y 359.

individuos en el poder, toda vez que el autor concebía su deber de narrar la historia de acuerdo "*al desarrollo de los hechos tal y como sucedieron en la historia real"*. Al lado de las preguntas sobre las obras de gobierno de cada presidente, Meiseles esperaba que sus lectores guardaran en su memoria los principales acontecimientos políticos del siglo, que desde luego se referían a la elaboración de las Constituciones, las guerras civiles y las divisiones político-administrativas adoptadas a lo largo del siglo. Breve mención le merecieron acontecimientos como la separación de Panamá, el retiro de Bolívar del poder, el origen los partidos políticos y la Regeneración.[469]

Por su parte, Mejía Pavony acometió una evaluación detallada de los procesos históricos que dieron origen a la República y al siglo XIX "colombianos", desligándose de la concepción personalista de la historia. La evaluación se caracterizó por realizar un breve recorrido por los antecedentes de la Independencia, a manera de rememoración, ubicando al estudiante en los eventos preindependentistas como las reformas borbónicas, la rebelión comunera, la expedición botánica, y el ambiente filosófico expresado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Luego de ello, el autor centraba su interés en que el estudiante aprendiera los hechos acaecidos entre 1810 y 1819, para luego ahondar en las principales características de las diferentes organizaciones político-administrativas, destacando la labor de los "grandes hombres" como Bolívar, Santander, Caldas y Torres así como el papel de las Constituciones y de los grandes eventos como los Congresos. Para el aprendizaje de estos hechos, el autor procuró ponerlos en relación con los acontecimientos de España.

El siglo XIX propiamente dicho comenzaría hacia 1830, de cuya historia el estudiante debía centrar su atención en los nombres que tuvo la República, así como en los diferentes problemas políticos que aquejaron al país como el caudillismo, el regionalismo y la disputa entre federalistas

[469] MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8...Op. Cit. Pp. 156, 161, 173, 188.

y centralistas. Como dijimos líneas arriba, la evaluación para Mejía seguía las características de cada periodo histórico del Estado, señalando la importancia de las reformas de medio siglo así como los debates políticos y económicos que dieron personajes como Florentino González. Así mismo, destacaba el periodo federalista, atribuyéndole un carácter inevitable, resaltando los postulados de la Constitución de 1863 y las obras de los presidentes de los "ciclos federales". Para culminar, Mejía insistía en el retorno al centralismo regenerador, específicamente las principales características de la Constitución de 1886, la vida de sus más destacados dirigentes (Núñez y Caro) además de acontecimientos como la Guerra de los Mil Días y el Concordato.[470]

Podemos decir que todos los textos se encontraban un poco más un poco menos con estos contenidos a evaluar, aunque algunos mostraban su énfasis en periodos específicos como la Gran Colombia, procurando que el estudiante se centrara en asuntos tales como los países que la compusieron, las causas de su disolución, el papel de los líderes como Santander y Bolívar.[471] Así mismo, hubo contenidos que fueron considerados como fundamentales por todos los autores, entre ellos se destacaban la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, las reformas de medio siglo y sus principios liberales, las constituciones, especialmente las de 1853. 1858, 1863 y 1886, el origen de los partidos políticos y la separación de Panamá. Estos contenidos se erigían entonces como los lugares comunes que el estudiante debía aprender sobre la historia política del país.

Dentro de la historia política es preciso hacer mención de los contenidos que sobre las relaciones internacionales se incluyeron en los textos. Al respecto, era común encontrar las alusiones a la definición de las fronteras así a las necesidades de reconocimiento de la independencia

[470] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 241, 243, 245, 250, 255, 259, 262, 273, 276, 279, 283, 285, 290-291, 297, 299, 307, 309, 311, 315, 322, 324, 331, 333.
[471] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 225. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp. 99, 101 y 102.

por parte de las potencias europeas, como lo vimos en el capítulo anterior. Sin embargo, las principales preocupaciones sobre la política internacional tenían que ver con el papel de los Estados Unidos hacia el país, ya que sobre todo, resaltaban la pérdida de Panamá, pregunta insistente que llevaba a reconocer quiénes había sido los responsables de tal fractura geográfica así como los intereses que acompañaron tal hecho. Igualmente, en los textos se procuraba enfatizar en la posición pacífica del país en los pocos conflictos fronterizos que se presentaron en todo el siglo. Otro aspecto significativo que pretendía evaluarse era el relacionado con la deuda externa que el país contrajo en el siglo XIX, identificando entre otras cosas los países acreedores o las causas de los mismos empréstitos. Estos hechos se pensaban en algunos casos bajo la lente del imperialismo y de las relaciones diplomáticas.[472]

Sin embargo, el uso de esta información no sólo respondía a la memorización de la misma, con el fin de aprender qué hitos conformaban la historia del país sino que los autores abiertamente le dieron un uso para la socialización política. De esta forma, vemos cómo al hablar de los primeros años del siglo XIX se le sugería al estudiante la lección de la inconveniencia de la inestabilidad política, debido a sus efectos negativos para la vida social. Por otro lado, se le pedía al estudiante que asumiera una posición sobre el mejor sistema político para el país, so pretexto la disputa entre federalismo y centralismo que se dio en el siglo XIX. Práctica común también fue la comparación de las constituciones, sobre todo la de 1886 con la carta de 1991 para resaltar los cambios favorables de esta última para el país en materia de libertades y derechos. Igualmente, con motivo del reclutamiento infantil en la Guerra de los Mil

[472] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 272, 275, 277. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 365 y 367. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8...Op. Cit. Pp. 328-329.

Días, Ramos Peñuela procuraba realizar una crítica a la vinculación de los menores en conflictos bélicos.[473]

Otros de los valores que pretendían vehicular en las actividades evaluativas respondían a preocupaciones propias del momento en que fueron escritos los textos. Muestra de ello, la tenemos en el manual de Santillana en el que se ubicaba al estudiante en la perspectiva de la defensa del derecho a la paz, la necesidad del respeto de las opiniones contrarias así como de aumentar la participación política para definir el modelo de gobierno que rige a una sociedad. En el mismo sentido, se hizo alusión a la violencia política que aquejaba al país de manera aguda desde la década de los ochenta. La Constitución de 1991 era pues un punto de encuentro de todos los autores, y su realización una de las tareas de las Ciencias Sociales escolares. De allí que se sugirieran reflexiones sobre el pensamiento liberal del siglo XIX, especialmente sobre temas como la libertad individual o la necesidad de concretar derechos que como ciudadanos en formación se tenían, tales como el derecho al medio ambiente, al desarrollo y a la paz. [474]

Cuando las alusiones no eran directas a la Carta de 1991, los autores pretendían enseñar al estudiante las bondades del régimen republicano instituido precisamente en el siglo XIX. Así pues, el estudiante debía dimensionar claramente qué era vivir en una república, a partir del reconocimiento del status del ciudadano, los derechos que le pertenecen, el sistema electoral, las funciones y obligaciones del presidente y la organización territorial. Aprehender el régimen republicano implicaba también comprender a cabalidad el significado de una Constitución, saber qué era y en quién reposaba la soberanía de un Estado republicano, así como compartir que el fundamento de una democracia radicaba en una

[473] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 237. Aunque Mejía Pavony planteó la comparación entre las asambleas constituyentes de 1821 y 1991, específicamente en los objetivos, las formas de elección y los resultados. Ver: EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 262.
[474] DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp. 105 y 109.

participación con altos niveles de cultura. Finalmente, esta socialización política debía llamar la atención al lector del texto sobre los efectos negativos de las guerras civiles, especialmente para la población civil.[475]

Para finalizar este apartado sobre los contenidos que podían conformar la memoria de los estudiantes en los primeros años de la década del noventa, nos referiremos a las breves alusiones que hubo sobre la geografía. Los contenidos a evaluar sobre esta materia se dividían en aquellos que trataban temas de actualidad y aquellos en los que se preguntaba por la organización del espacio en el siglo XIX. Cabe anotar que es esta distinción no implica que los contenidos estuvieran deshilvanados completamente, pues así como en la historia política, los referentes geográficos eran de una gran importancia para acendrar una representación de la nación y su devenir histórico, toda vez que los autores acudieron frecuentemente a relacionar el pasado con el presente.

Aunque la reforma curricular de 1984 había prometido la integración de las Ciencias Sociales y todos los autores de textos asumían que habían cumplido con ese cometido, los textos seguían presentando una información separada sobre la ciencia geográfica. Estas unidades que también debían ser evaluadas, contribuían a configurar la memoria de los estudiantes, puesto que sus contenidos no eran ajenos a la narración de la historia del país en el siglo XIX, sino que por el contrario, permitían conectar esa información con debates de actualidad. Por ejemplo, el interés por remarcar el carácter regional del país además de ser ubicado en las unidades históricas, era reiterado en estos contenidos, así como el lugar de las comunidades indígenas y algunos problemas sociales que afectaban a estos grupos sociales. Otros contenidos considerados importantes al respecto tenían que ver con la relación entre el mundo rural

[475] EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 285 y 299.

y el urbano, los procesos de urbanización espontáneos y la distribución de la población por edad y género, gracias al reciente censo de 1993.[476]

Quizá la autora que más acento puso en los problemas geográficos del país en la década del noventa fue Lucía Duque. Esta historiadora, esperaba que los estudiantes asumieran de lleno los postulados geográficos en boga por la Constitución. Con ello, nos referimos a que la evaluación contemplaba aspectos como el reconocimiento –una vez más- de la diversidad cultural del país y la necesidad de su conservación, el asunto de la soberanía estatal basada en la soberanía territorial, que comportaba el control de las riquezas del subsuelo, las zonas marítimas, el espacio aéreo y la plataforma continental, además de recordar que la organización del territorio nacional dependía de la división en regiones naturales. Estas inquietudes, se acompañaban de las menciones sobre la comunidad internacional (alusiones a organismos internacionales como la OEA o la ONU), la importancia de propuestas de reorganización político-administrativa con base en referentes naturales, así como en los beneficios que existían en la Constitución de 1991 para las comunidades indígenas.[477]

Finalmente, los autores consideraban pertinente que el estudiante conociera algunos aspectos relacionados con la organización del territorio nacional, que estaban muy emparentados con la historia social, económica e incluso política. El tema más reiterado para aprender fue el de la Comisión Corográfica, especialmente el papel de Codazzi, sus limitaciones y aportes históricos a la Colombia actual. Otras temáticas de interés tenían que ver con la configuración de las regiones y sus actividades económicas, el "desarrollo industrial" alcanzado y las medidas de los diferentes gobiernos al respecto, así como la producción agrícola del país. Complementario a esto, los autores le dieron gran importancia al

[476] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 261, 264 y 267.
[477] DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp. 18-25.

poblamiento del país en el siglo en mención, para identificar las zonas vacías, las colonizadas y las tradicionalmente habitadas.[478]

Como pudimos apreciar, los contenidos que las editoriales y los autores consideraban importantes para que los estudiantes los aprendieran procuraban abarcar todo el relato histórico presente en los textos. Aunque ello haría más difícil hablar de selección, era evidente la tendencia por sopesar los contenidos socioeconómicos con los políticos, inclinándose todavía la balanza por estos últimos. Estos contenidos irían a formar parte de la memoria de los estudiantes sobre una época distante, a la cual se quería ligar un presente marcado por preocupaciones políticas y sociales referidas a la democracia y el desarrollo socioeconómico. En el próximo apartado, procederemos a señalar los medios y formas que editoriales y autores proponían para que tales contenidos pudieran ser aprendidos.

4.4. Las formas de enseñanza.

Al hablar de las formas de enseñanza prescritas en los textos escolares, debemos decir que la casi totalidad de las editoriales consideraban necesario el control permanente de los contenidos impartidos. Esta frecuencia elevada de actividades evaluativas, nos permite inferir la asunción de una propuesta activa de la pedagogía en la que el estudiante debía ser el sujeto protagónico de su propio aprendizaje. A diferencia de los textos del siglo XIX y la primera mitad del XX, los textos que estudiamos pretendían mantener al estudiante ocupado resolviendo múltiples actividades, las cuales, cabe decir, se hallaban a media marcha entre las formas comprensivas del conocimiento y los métodos tradicionales de memorización.

Dentro de la amplia gama de actividades propuestas por autores y/o equipos pedagógicos de las editoriales para el aprendizaje de las Ciencias Sociales se pueden destacar cinco tipos diferentes que se

[478] ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 213, 215 y 217. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 339.

entremezclaron en las páginas de los textos. En primer lugar, propusieron que los estudiantes ejercitaran sus habilidades en la escritura, a partir de la elaboración de "ensayos" y escritos sobre temas definidos por el relato histórico del texto. Para su redacción, los estudiantes debían seguir algunos parámetros, por ejemplo en la extensión, que en ciertos casos no debían superar las dos páginas.[479]

Una preocupación permanente sobre el aprendizaje del estudiante tenía que ver con la necesidad de ganar claridad conceptual para comprender los contenidos expuestos. No obstante, el abordaje conceptual propuesto no iba en la dirección de comprender la historicidad de los términos o su complejidad científica, sino estaba orientada hacia la precisión semántica de ciertas palabras. A manera de ejemplo, el texto publicado por Voluntad reiteradamente solicitaba al estudiante aclarar el significado de términos como estancos, diezmos o alcabalas. En el mismo sentido, la preocupación semántica se extendió a ejercicios como el de completar aseveraciones históricas con los "conceptos" precisos.[480]

---

[479] "Redactar un ensayo de unas tres páginas como mínimo, acerca de las modalidades de transporte de mercancías en el siglo XIX, enfatizando sus pros y sus contras […] Escribir (en parejas) un artículo de dos páginas por lo menos, señalando aquellas cosas o rasgos del siglo XIX que permanecen hoy en Colombia, finalizando el siglo XX." ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado...Op. Cit. P. 194. "Escribir una página dejando constancia de lo que legó políticamente el siglo XIX a la Colombia del siglo XX." Ibíd. P. 212. "Escribir un artículo sobre el significado de la Iglesia Católica en la sociedad colombiana del siglo XIX (2 páginas por lo menos)." Ibíd. P. 228. De manera más esporádica otros autores apelaron también a la escritura como forma de elaborar la memoria, aunque las condiciones de tal propuesta eran de por sí desproporcionadas, en relación al número de actividades proyectadas, ver: EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 367, 349, 341, 309.

[480] El texto de Voluntad tenía como sección clave de las actividades evaluativas, la llamada "Manejo Conceptual". Los ejercicios además de pedir la definición de ciertos conceptos, insistían en acendrar el correcto manejo del lenguaje. "Verifica sí cada uno de los términos subrayados está bien empleado; sí no es así, escribe la oración de forma correcta en tu cuaderno." Y "Escribe en tu cuaderno el significado de cada una de las siguientes frases." Cfr. GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8...Op. Cit. Pp. 311, 313, 322. En Milenio 8 y Sociedad Activa 8 se optó por ofrecer al estudiante el significado de algunos términos "desconocidos". Por ejemplo, la definición de empréstito era: "préstamo que pide un gobierno a otro para financiar su desarrollo" o el significado de "expropiar: arrebatar algún bien a personas o instituciones." Ver: ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 222y 235. BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8...Op. Cit. Pp. 206, 211, 219, 227 y 231.

A este interés por iniciar a los estudiantes en la escritura de textos, se sumaban formas tradicionales de aprender información, ceñidas a la repetición de ciertos datos obtenidos del mismo relato del texto. Este énfasis en las preguntas cerradas que pretendían confirmar lo dicho en el manual se desplegaba en una gran diversidad de formas. Así, se podían apreciar preguntas con base en imágenes, otras con base en fragmentos de textos historiográficos, además de los ejercicios evaluativos al finalizar cada unidad, en donde había largas listas de preguntas en busca de una respuesta concreta. Estas preguntas las más de las veces inquirían por nombres de personajes, fechas exactas en que ocurrieron ciertos hechos y en menor medida, se interesaban por generar algún análisis de los procesos históricos.[481]

Aunque los intentos por emplear formas más activas para el aprendizaje de los jóvenes tuvieron lugar, ello no significa que la inclusión de estos recursos garantizara de por sí mejores logros. Al parecer, los autores estaban de acuerdo con que la imagen debía ser utilizada en la evaluación, de allí la frecuente recomendación por elaborar carteleras, cuadros, esquemas, caricaturas, a través de las cuales el estudiante podía establecer una relación más armónica con el conocimiento al tiempo que sintetizar aún más los contenidos expuestos. Otro uso de las imágenes, era el relacionado con los mapas, con base en los cuales se realizaban ejercicios de comparación del pasado con el presente afianzando de paso la identidad con el territorio nacional.[482]

---

[481] El texto de Voluntad planteaba "actividades de refuerzo" que no eran más la repetición de datos puntuales: "Copia y completa las siguientes frases: […] b. La comisión corográfica creada en__, por __, tenía como finalidad ___. […] d. La Universidad Nacional fue creada en___ por ____." O "Escribe las guerras que anteceden las constituciones de 1858, la de 1863 y la de 1886." GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8...Op. Cit. P. 327. Lucía Duque también propuso preguntas similares, las cuales ocuparon un lugar importante en las actividades evaluativas: "¿Qué es la comisión corográfica? ¿En qué años se realizó? ¿Quiénes la impulsaron?" o "¿Cuántas guerras civiles sucedieron en Colombia en la primera mitad del siglo XIX?" DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. Pp. 191 y 104.

[482] Sobre el uso de los mapas: ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 244, 234 y 233. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 367, 341, 339 y 333. Sobre el recurso a la caricatura: GARCÍA

Igualmente, los autores concebían como un medio útil para la enseñanza el acercamiento del conocimiento histórico con algunas formas artísticas. Dentro de ellas cabe recordar el recurso a las dramatizaciones de ciertos acontecimientos, las lecturas dramatizadas, la elaboración de entrevistas ficticias a personajes destacados del siglo XIX, la creación de trovas y canciones, la creación de maquetas, entre otras propuestas.[483] Tales herramientas, procuraban mantener ocupado al estudiante, resaltando su capacidad creativa, aunque con ello se perdía la comprensión histórica profunda de los contenidos, generando a su vez una memorización de información fragmentaria de datos puntuales.

En cuanto al tipo de aprendizaje impulsado, la mayoría de estas actividades estaban diseñadas para que el estudiante de manera individual acometiera su proceso de aprendizaje frente a la herramienta tradicional, como era su cuaderno. Ahora, en otras ocasiones el trabajo grupal era potenciado a través de la promoción de algunos debates, ya fuese con base en afirmaciones históricas o en temáticas amplias. Una de las características más importantes de estos espacios de trabajo colectivo, se refiere a que era en estos momentos en donde la socialización política se jugaba, puesto que la mayoría de los temas para debatir tenían una clara actualidad política.[484] En el mismo sentido, gran

---

ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8...Op. Cit. P. 313 y 327. ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 267.Sobre la elaboración de los cuadros y carteleras: Ibíd. P. 272. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 357, 347, 341, 324 y 309.

[483] "Elabora una carta a Simón Bolívar. Comenta en ella tu opinión acerca de las rutas y del proceso de independencia que llevó a cabo en América." "Escribe una canción, trova o grafitti sobre la intervención de los Estados Unidos en los problemas internos de los países de América Latina". GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8...Op. Cit. Pp. 313 y 328. "Presenta una hipótesis acerca de algún aspecto de la vida durante el siglo XIX. Intenta representarla en una sencilla obra teatral; ¿Qué vestidos utilizarías? ¿Qué música de fondo le pondrías?" BURGOS, Campo Elías y NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Ciencias Sociales-Sociedad Activa 8...Op. Cit. P. 220. "Elabora un collage, donde representes los principales productos agrícolas y mineros de la economía colombiana, a mediados del siglo XIX" "A través de un friso, muestra el desarrollo manufacturero del siglo XIX y compáralo con el desarrollo industrial actual." ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. Pp. 215 y 217.

[484] "Debate con tus compañeros (as) las consecuencias que acarreó para nuestro país el Régimen del Terror."; "1. Imagina que estas fundando una república, para ello desarrolla con un grupo de tus compañeros (as) los siguientes aspectos de una constitución: a) nombre b) quiénes pueden ser

cantidad de las preguntas apelaban a la opinión personal de los estudiantes, al pedir la valoración de hechos o problemáticas históricas en términos de ventajas y desventajas para el país.

Por otro lado, algunos autores procuraban acercar a los estudiantes herramientas propias de las Ciencias Sociales. Esta intención, se veía traducida en el estímulo reiterado para el emprendimiento de trabajos denominados como "investigativos", los cuales consistían en la pesquisa de alguna información puntual sobre un tema (personaje o hecho histórico) determinado desde el texto mismo. Estos intentos de investigación se veían acompañados de otra serie de actividades con las que se pretendían iniciar al estudiante en técnicas científicas, tal era el caso de la estadística y el aprendizaje para hacer representaciones gráficas de información cuantitativa, o los débiles ejercicios de "historia oral", en los que se hacía énfasis en la entrevista como una actividad propia del periodismo.[485]

Como pudimos apreciar, la gran cantidad de actividades dirigidas a la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante, se enmarca en una preocupación de los autores y editoriales por ocupar el tiempo del mismo. Los tipos de actividades, iban desde aquellas formas tradicionales en las que lo más importante era copiar textualmente del manual para responder largos listados de preguntas. Así se concebía la evaluación propiamente

---

ciudadanos c) derechos de los ciudadanos d) organización del territorio e) sistema electoral f) funciones y obligaciones del presidente. 2. Debate con los otros grupos las respuestas del punto anterior."; "Debate con tus compañeros qué es el poder y de qué manera quedó transformado después de la ruptura con España."; "Debate con un grupo de tus compañeros (as) las diferencias que encuentres entre un régimen republicano y uno dictatorial."; "Discute con tus compañeros (as) la siguiente afirmación: "El fundamento de la democracia es la participación y ésta exige altos niveles de cultura". EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. Pp. 255. 262, 268, 285, 357 respectivamente.

[485] Duque intentó proponer un ejercicio de "historia oral" sobre la Guerra de los Mil Días. DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8…Op. Cit. P. 200. En el mismo sentido, Espinosa y Ramos en un taller tocaron la entrevista como una herramienta "entretenida" para acercarse a la historia oral, aunque era vista más como un medio para fungir como periodista. Ver: ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8…Op. Cit. P. 269. Mejía Pavony por su parte incluyó ejercicios con base en la estadística. EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8…Op. Cit. P. 287.

dicha. Por otro lado, los aires de renovación se sentían en la inclusión de una gran variedad de ejercicios “prácticos”, en los que contaba más la motivación de los estudiantes que los mismos contenidos a evaluar. Ello conduce, a que el proceso educativo agenciado desde los textos escolares haya mezclado formas “nuevas” y más amables para aprender con contenidos “tradicionales”, como eran los grandes personajes y los principales hechos del Estado y la Nación.

Junto a ello, la socialización política se hacía efectiva en ciertas actividades en donde se buscaba modelar al estudiante y sus comportamientos políticos, dejando de lado las especificidades del conocimiento de las Ciencias Sociales. Finalmente, podemos sugerir que más allá de algunas herramientas “nuevas”, a los autores todavía les interesaba fijar unos contenidos acabados sobre el pasado de la nación decimonónica. En los primeros años de la década del noventa se asistía todavía a una lenta transición de los modelos de enseñanza de la historia y la geografía.

4.5. A manera de conclusión.

La importancia para la historia de la educación de lo que se ha dado en llamar “perspectiva pedagógica” de los textos escolares, es algo que necesitamos dimensionar. En cuanto el texto no es solamente un vector cultural, sino es también una herramienta pedagógica, podemos rastrear en sus aspectos didácticos importantes consideraciones de una época en torno al lugar de la educación y sobre todo, las formas como se pretendían llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a los investigadores de la UPN, decimos con ellos:

> *“En los textos escolares subyacen modelos pedagógicos, en los que pueden analizarse aspectos relacionados con el ideal de ser humano que se pretender formar, según la idea de sociedad o de proyecto social al que ellos son articulados. Igualmente, en ellos tienen expresión, de manera directa o indirecta, los fines de la educación, los de la disciplina específica sobre la que se escribe el texto, así como las orientaciones de carácter didáctico y metodológico, aspectos todos en los que es*

> *posible rastrear representaciones en torno al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje…"*[486]

Así pues, no es baladí preocuparse por los elementos pedagógicos y didácticos en ejercicios investigativos de tipo historiográfico. Por el contrario, consideramos que centrando la mirada en este tópico, se estarían dando pasos en la profundización de una historia de la educación desde adentro. Por otro lado, las tendencias que logramos identificar en materia didáctica para el caso colombiano, no respondían solamente a las fronteras nacionales, toda vez que en cuestiones como la materialidad de los textos y los procesos de producción de los mismos, se dieron dinámicas similares en diferentes países, a cargo de editoriales cuya actividad era a escala internacional, así como en el marco de reformas educativas con orientaciones similares.

En un documento realizado por la Organización Estados Iberoamericanos OEI, que contó con la participación de diferentes investigadores de los países andinos, se puede apreciar cómo las orientaciones didácticas de países como Ecuador, Perú y Venezuela estaban cerca a lo determinado para nuestro país. Para el caso ecuatoriano, Rosemarie Terán sostiene que:

> *"Su desarrollo [el de los contenidos] es casi siempre descriptivo, incluye conceptos o categorías complejas que el texto no ayuda a comprender, sino con el apoyo esporádico de algún glosario que incluye definiciones innecesarias, por obvias […] Respecto a los ejercicios, enfatizan en actividades convencionales y monótonas: responder acerca de datos puntuales, concluir gráficos, completar esquemas, encontrar correspondencias, dar opiniones personales, buscar definiciones en el diccionario, hacer mapas conceptuales, hacer resúmenes y consultas […] La mayoría de ejercicios remite a la información para favorecer una asimilación prácticamente literal"*[487].

Esta situación no sólo se daba en el Ecuador sino que se repetía en los textos escolares de otros países, en donde junto a estos recursos para la

[486] HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. La Identidad Nacional en los Textos Escolares de Ciencias Sociales: Colombia 1900-1950…Op. Cit. P. 88.
[487] TERÁN NAJAS, Rosemarie. "Ecuador". En: VALLS, Rafael (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I. Países Andinos y España. Madrid: OEI/MAPFRE-TAVERA, 2005. Pp. 73-74.

enseñanza, se acudía a otras estrategias que también se presentaban en el caso colombiano, por ejemplo, las interpretaciones dramáticas, la redacción de ensayos así como la pretensión de aplicación de los contenidos a realidades socioculturales contemporáneas.[488] Sí bien estos análisis corresponden a un estudio evaluativo de los textos escolares en uso en diferentes naciones, todos los autores acudieron a los textos publicados en la década del noventa, de allí que sus conclusiones nos sean de utilidad para avizorar el panorama internacional en la materia.

Rafael Valls Montés, director del volumen que tomamos como referente, señalaba que las actividades incluidas en los manuales así como los cambios que a nivel paratextual se han dado (nos referimos a la inclusión de fragmentos de textos históricos, mapas, mapas conceptuales y cuadros, etc.) en el mundo iberoamericano, no contribuían a la real y profunda comprensión de los problemas historiográficos y de las Ciencias Sociales. En palabras de Valls:

> *"En general, las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica de los manuales, están planteadas de una forma excesivamente simplista, ya que son resolubles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más reflexivo y creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas."*[489]

Surge entonces la pregunta por las razones de esta "simplicidad" didáctica que atravesaba la producción de textos escolares en diferentes lugares de Iberoamérica, que expresaba a su vez, toda una concepción de la educación vigente en los primeros años de la década del noventa. Para el caso colombiano y tomando reflexiones para otras latitudes podemos decir que ello se debía a la conjunción de dos elementos históricos: Por un lado, estaría el mismo proceso de producción de los

[488] ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal. "Perú". En: VALLS, Rafael (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I. Países Andinos y España. Madrid: OEI/MAPFRE-TAVERA, 2005. P. 128.

[489] VALLS MONTES, Rafael. "España". En: VALLS, Rafael (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I. Países Andinos y España. Madrid: OEI/MAPFRE-TAVERA, 2005. P. 105.

manuales, el cual estaba marcado por la lógica del mercado. Por el otro, las concepciones pedagógicas y didácticas consideradas como las mejores en aquel entonces, expresadas tanto en políticas educativas así como por aquellas personas vinculadas a la formación en la disciplina histórica.

Hacía 1996, Javier Ocampo López escribió un artículo titulado *"La Enseñanza de la Historia: Las nuevas tendencias historiográficas, métodos y técnicas en la Didáctica de la Historia"* publicado en el órgano informativo de la Academia de Historia de Colombia. En este texto, el autor sostenía cuál era la visión de la enseñanza de la historia que permeaba el ambiente educativo del país en los primeros años de la década del noventa, exponiendo cómo la Ley General de Educación de 1994 se constituía en un momento clave para formular una "nueva" didáctica de la historia. Cabe anotar, que esta posición sobre la enseñanza de la historia, estaba dirigida hacia todos los sujetos que intervenían en el proceso educativo, aunque las propuestas que hacia Ocampo cobran especial significado para la elaboración de los textos escolares.

De esta manera, las palabras de Ocampo López sintetizaban cuál era la posición de un sector importante de historiadores profesionales, vinculados a las Academias de Historia en torno a las formas como se debía enseñar la historia. Citando en extenso las palabras del autor, el proyecto educativo específicamente en la Historia tenía como fines:

> *"La educación nueva recomienda que una de las tareas fundamentales de la escuela es crear en los alumnos la necesidad constante de la adquisición de nuevos conocimientos, y llegar a las diversas formas de creatividad. Tenemos en cuenta que en la creatividad se encuentra el progreso y el adelanto de la cultura de los pueblos. En este proceso educativo, la asignatura de la Historia debe encaminarse hacia ese fin, ya que ella desempeña un destacado papel en el desarrollo de una personalidad para el progreso, con el conocimiento de lo que los hombres con su esfuerzo han construido en el pasado en sus relaciones con el presente. Por lo tanto, la Historia contribuye a la formación creativa de los educandos, pues en su gran dimensión, "La Historia es la Maestra de la Vida". […] En los finales del siglo XX, la civilización mundial busca la alta calidad de la educación: la interdependencia en*

> *las disciplinas y la confluencia multi e interdisciplinaria. En la nueva educación, el eje lo constituye el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las viejas técnicas imponían memorismos, deletreos, fragmentación de la enseñanza, maestro dictador, rigidez en los exámenes con multiplicidad de preguntas y respuestas memorísticas. La nueva didáctica de la Historia busca alcanzar la participación constante de los alumnos con los métodos de discusión grupal y los sistemas diversos de creatividad humana. Sus principios fundamentales son: la calidad en la educación, la creatividad, unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación. La nueva educación tiene muy en cuenta la personalidad de los alumnos y la búsqueda, por diversos métodos, del aumento en el rendimiento del trabajo escolar, ciñéndose a la personalidad biológica y psíquica del educando, y brindando especial preferencia a la creatividad en sus diversas formas."*[490]

Como podemos apreciar, para Ocampo las diferentes actividades para enseñar historia y Ciencias Sociales debían tener al estudiante y su creatividad como centro del proceso educativo. Este paradigma educativo explicaría en parte los permanentes y diversos ejercicios y evaluaciones a las que debía ser sometido el estudiante, puesto que entre más ocupado estuviera más se estaría potenciando la creatividad del joven. Los planteamientos de Ocampo, confirmarían una vez más esta tesis, puesto que en el mismo artículo sugería cuáles podían ser los métodos empleados para la enseñanza de la Historia, muchos de los cuales se incluyeron en los textos estudiados.

Dentro de los métodos reseñados por Ocampo se destacan los siguientes: El método expositivo, propio de la historia romántica centrada en lo acontecimental y factual, manifestado en el dictado y la conferencia histórica. El método biográfico y generacional, en donde la historia se enseñaba con base personajes para reseñar sus ejemplos, exaltando los valores y señalando los errores a no repetir. El método de análisis de textos, que consistía en la lectura comentada de fragmentos de textos historiográficos y documentos, para luego realizar un debate. El método genético, que estudiaba el desenvolvimiento de las sociedades a través

[490] OCAMPO LÓPEZ, Javier. "La Enseñanza de la Historia: Las nuevas tendencias historiográficas, métodos y técnicas en la Didáctica de la Historia" En: Boletín de Historia y Antigüedades. Bogotá: Número 792. Enero-Febrero-Marzo de 1996. Pp. 194-195.

de nexos causales, enfatizando en la evolución de los hechos, ya fuese del presente al pasado o viceversa.

Junto a estas herramientas que el autor consideraba útiles para la enseñanza, Ocampo centraba sus recomendaciones en métodos que dieran un gran lugar al debate, la progresiva profundización en los contenidos, y la posible argumentación de las posiciones propias sobre temas históricos. No obstante, también aludía a aquellos que todavía se centraban en la memorización, tales como el denominado "método de las efemérides" y el "método interrogatorio histórico", que procedía desde una síntesis temática, pasando por comparaciones y contrastes, para llegar a la evaluación concreta de los contenidos. Este método podía redundar en la técnica catequística y su consiguiente "degradación" en el memorismo.[491]

Ahora bien, si con ello podemos comprender porqué los textos escolares de la primera mitad de la década del noventa presentaban las actividades descritas, no queda despejada la inquietud sobre el "simplismo" de las mismas. Sin aseverarlo categóricamente, consideramos que tal situación se presentó debido a que el proceso de producción de los manuales, guiado por empresas editoriales privadas, algunas de ellas con operaciones en diferentes países, demandaba una presentación de los textos como los 'mejores' para cumplir con las demandas de la legislación educativa. De allí que la gran cantidad de actividades así como su nivel básico, estaban marcados por el afán de ganar compradores.

Aunque para el país no conocemos investigaciones que se hayan dedicado a la industria editorial escolar, esta tendencia es referenciada para otros países. Valls Montes, para el caso español dice lo siguiente:

> *"Este conjunto de innovaciones fueron posibilitadas, incluso fomentadas, por los cambios legislativos impulsados por las reformas educativas de principios de los años noventa, incluyendo en las mismas los decretos de "enseñanzas mínimas", que establecían unos currículos abiertos y flexibles y que, por tanto, dejaban un amplio margen de*

[491] Ibíd. Pp. 196-208.

> *maniobra, de autonomía en las decisiones finales, tanto a las editoriales y a los autores de los manuales como al conjunto del profesorado. […] Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, como ocurre en el caso español, un producto comercial que debe resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición." […] De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas."*[492]

Esta lógica del mercado no sólo marcaba los contenidos y las formas de enseñanza, entendidas no sólo como un "gancho" comercial sino también como el momento en que los contenidos podían configurar aún más la memoria de los estudiantes. A pesar de la defensa a ultranza de Ocampo, las actividades de los textos escolares de Ciencias Sociales, tal y como lo reafirma Adolfo Atehortúa Cruz, terminaban generando el mismo aprendizaje memorístico que se pretendía superar, a través del abordaje de los conceptos históricos, entendidos como un asunto de glosarios y diccionarios, por citar un simple ejemplo. [493]

[492] VALLS MONTES, Rafael…Op. Cit. Pp. 89 y 90. Para el caso argentino se puede apreciar la misma tendencia en: NARODOWSKI, Mariano y MANOLAKIS, Laura. "Estado, Mercado y Textos Escolares: Notas Históricas para un modelo teórico.". En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Vol. XIII. No. 29-30. Al respecto dicen: "Dicho de otra manera, sería la demanda del mercado la que decidiría los valores, saberes y competencias que deben transmitir los libros de texto, de acuerdo al proyecto educativo institucional de cada escuela, reconvirtiéndose el poder universalizante, homogeneizador y disciplinador del Estado." Pp. 35-36.

[493] ATEHORTÚA CRUZ, Adolfo. "Crítica a los manuales: Una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria."En: Revista Pedagogía y Saberes. Bogotá: UPN-Facultad de Educación, 2005. No. 22 Pp. 83-92.

VI. CONCLUSIONES

La memoria nacional que se pretendía modelar mediante el sistema educativo en el nivel secundario con base en los manuales escolares fue afín al proyecto democrático expresado en la Constitución Política del 91. Esta relación fue explícita por parte de los autores quienes se adhirieron ideológicamente a este proyecto democratizador, compartiendo sus principales postulados, por ejemplo, el reconocimiento de la diversidad cultural o la necesidad de ampliar la participación en los asuntos públicos desde la escuela. Esto lo manifiesta Lucía Duque Muñoz al decir que el proyecto que representaba la Constitución de 1991 fue incorporado en los textos escolares:

> *"Sí, todo el tiempo se relaciona entonces con la Constitución del 91, o sea, la Constitución del 91 yo creo que cambió radicalmente los textos escolares. Estoy segura. Porque…la Constitución del 91, fue, por lo menos para mi, que soy totalmente de esa generación, porque cuando salió la Constitución yo tendría como 20 años o algo así, ya ni me acuerdo…espérate yo tendría, sí, más o menos 20, 19, o sea, me marcó totalmente en mi…forma de pensar, de tratar de pensar el país, desde otro marco, o sea, es que la ruptura de la Constitución del 91, con respecto a la del 86 fue muy grande, y, nosotros, por lo menos, a mi me parece que era, que esa constitución tenía como unas directrices muy chéveres que ni siquiera hoy se han podido lograr, por ejemplo, y, desde el editor, como los autores, hacen mucho énfasis en tratar de, de que a través de esos textos se incorporen como los valores que hay ahí […]No es que eso sí no era tangencial, eso era fundamental, además porque yo me acuerdo para mi la, el tema de la Asamblea Constituyente, la Constitución del 91, fue algo que lo viví como una cuestión personal, si me entiendes? Yo fui a votar y vote por el indígena, cómo es que se llamaba? Lorenzo Muelas, y yo vote por el indígena y se abrió la Constituyente y estábamos pendientes porque además entraba gente del M-19 que se había, desmovilizado….todo eso lo viví de manera muy consciente, muy clara y cuando salió la Constitución, ehh…se estudió mucho, la estudiamos mucho, no me acuerdo bien como en qué espacios, me imagino que académicos de la*

> *universidad, la formación de los territorios indígenas, la formación de los territorios de las comunidades negras, el multiculturalismo, porque es que, veníamos de una Constitución demasiado cerrada, demasiado cerrada, entonces como que vimos una esperanza grande en esa Constitución y yo sí era muy así, yo era súperindigenista, y, y no se qué y la apertura y el multiculturalismo, o sea, yo me creí todo el cuento…en ese sentido, me imagino que, lo expresaría también allí y que se vea un poco como eso, la importancia de que esas políticas se aplicaran y eso no lo viví de manera como tangencial, no, eso era claramente consciente, digamos…La descentralización! Y todo eso, claro sí…"*[494]

Siguiendo a Miguel Ángel Urrego, la Constitución de 1991 se convirtió en la narrativa integradora al comenzar la década del noventa, congregando a fuerzas insurgentes desmovilizadas, sectores de los partidos tradicionales deseosos de una reforma del sistema político, tecnócratas e interesados en dar un marco legal al neoliberalismo e intelectuales pertenecientes a la clase media. Para este autor, el modelo de democracia planteado en aquel momento, permitió a una serie de intelectuales adherirse a los principios constitucionales sin hacer mención de las políticas neoliberales que también tuvieron cabida en la carta constitucional. Por otro lado, aunque reconoce algunos cambios respecto a la Constitución de 1886, como la tutela o el reconocimiento de la multiculturalidad, considera que el andamiaje en general no propició realmente una democratización, sin contar con los obstáculos para hacer efectivos algunos de los derechos consagrados. Esta realidad hacía parte de la inclinación del péndulo hacia la derecha y el establecimiento que se dio en las últimas décadas del siglo, siendo los cambios democráticos

[494] Entrevista a Lucía Duque Muñoz…Op. Cit. En el caso de Germán Mejía Pavony, el autor planteó que la coyuntura histórica de la Asamblea Constituyente no le afectó directamente, toda vez que no se hallaba en el país. No obstante, luego de regresar al país se acercó al significado del reconocimiento de la multiculturalidad de la nación colombiana, asociándola a la necesidad de crear un relato que incluya varias memorias y no sólo una narrativa oficial. Cfr. Entrevista a Germán Mejía Pavony…Op. Cit. Desde su ejercicio como docente, Clara Inés Ramos también recordó como la Constitución y la Ley General de Educación sirvieron para ir afianzando los comportamientos y mentalidades de la Democracia en boga. "[…] Con la Constitución del 91 fue como un respiro, una oxigenación, en términos de orientar también los procesos educativos frente a la práctica democrática…sí. La práctica democrática toma fuerza y desde la escuela empezamos a integrarlo, si? Y con la Ley 115 que pues garantiza un gobierno escolar, participativo, ampliamente participativo, incluye todos los sectores […] ahí empieza a dársele dinamismo real a, a lo que tanto se habla, se decía que la democracia[…], se da un vuelco muy favorable, por lo menos para la formación de ciudadanos autónomos y entre comillas libres […]". Entrevista con Clara Inés Ramos Peñuela…Op. Cit.

(Descentralización y Constitución de 1991) una apariencia de democracia bajo la que se guarecieron gran parte de los intelectuales del país.[495]

Las representaciones de la historia del país en el siglo XIX no fueron ajenas al paradigma democrático, cuyo emblema fue la Constitución de 1991. En algunos casos, como en el texto de Voluntad, el desenlace de todo el relato no era otro que el proceso constituyente que se vivía en aquel entonces, oportunidad histórica para el cambio que los educandos debían interiorizar y asimilar para hacerse partícipes desde temprana edad. En otros casos, la socialización en la Constitución se dio en las actividades evaluativas, en las que no sólo se entregaban nociones del nuevo orden constitucional sino que se pretendía arraigar mediante los ejercicios en sí mismos. El respeto y el reconocimiento del otro, la necesidad de resolver las diferencias a través del diálogo o la recreación de pequeñas asambleas constituyentes al interior del salón de clase, fueron formas "prácticas" de acercar a los estudiantes al momento histórico en que se encontraban y de hacerlos pequeños ciudadanos con espíritu democrático.

El proyecto educativo que incidió en los textos empleados en la primera mitad de la década del noventa tuvo sus raíces hacia mediados de los sesentas cuando se implementó la diversificación como enfoque para la educación postprimaria. Ese proyecto se enfocaba hacia la promoción de la educación en tecnología e inglés como novedad y al fortalecimiento de las habilidades en la lengua materna (el español) y el razonamiento matemático. Esto se asociaba con el desarrollo como meta para la sociedad se pretendió alcanzar con el aumento de la cobertura educativa, bajo la idea que aumentando la cantidad de personas vinculadas al sistema educativo generaría mejores condiciones materiales de vida. Esas prioridades fueron restando importancia a la historia, la geografía y la cívica, que se agruparon en la categoría de Ciencias Sociales en la década del ochenta, momento en el que además de la diversificación se

[495] URREGO, Miguel Ángel. Intelectuales, Estado y Nación en Colombia: De la guerra de los mil días a la Constitución de 1991. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad Central, 2002. Pp. 211-219.

dio una adoptó la integración como estrategia pedagógica para impulsar la renovación curricular. Este proceso tuvo en el mejoramiento de la calidad de la educación, el discurso clave para todos los cambios que se suscitaron a fines de los ochentas, que condujeron finalmente a la elaboración de una nueva ley general de educación a mediados de los noventas.

Según Alberto Martínez Boom, en la década del ochenta se inauguró la denominada "escuela competitiva" que giró la educación hacia las exigencias del mercado en términos de competencia y aprendizaje. De allí que la calidad se hubiera convertido en un concepto fundamental de todo el movimiento reformador que apreciamos, puesto se ligaba a la necesidad de controlar y evaluar la eficiencia del sistema educativo al estilo del control de calidad del mundo económico. En términos generales, esta reformulación de la educación tuvo varias manifestaciones, entre las que sobresalió la capacitación a los maestros para amoldarlos al enfoque de competencia, la adecuación a los nuevos currículos, en los que su participación ya no era protagónica, pues recordemos que el énfasis pasó de la enseñanza a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. Sería entonces la lógica de la competencia en el mercado global la que penetraría y determinaría los sistemas educativos en procura de formar un ciudadano para el mercado laboral y el desarrollo.[496]

A pesar del interés del Estado colombiano por integrarse al mundo, en el proyecto educativo no se renunció a mantener ciertos elementos relacionados con la adscripción de las nuevas generaciones a la nación. Algunos de estos elementos se enfocaban a la apuesta por aumentar la

[496] MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos/CAB, 2004. Pp. 261-366. El planteamiento central del autor es que los sistemas educativos en el continente tuvieron dos formas de modernización centrados en la dicotomía cobertura/calidad, en la segunda mitad del siglo XX. El influjo del contexto internacional, especialmente las cumbres convocadas por entidades como la UNESCO o el Banco Mundial determinaron el giro de la cobertura a la calidad, en el marco de la arremetida de los procesos globalizadores del capital mediante categorías como el desarrollo humano, la sustentabilidad, el capital humano y la competitividad. Finalmente estos cambios se concretaron en nuevas legislaciones educativas generadas a partir del consenso nacional y de diagnósticos sobre el estado de la educación.

productividad de los estudiantes y de la nación (manejo del tiempo libre y recursos naturales). Otros aspectos retomaban el orgullo de la pertenencia a la nación, la progresiva construcción de la ciudadanía y la participación y defensa del sistema democrático como inherente a la sociedad. De allí que se pueda decir que las Ciencias Sociales como área obligatoria de estudio se articularon plenamente al proyecto educativo general, desde sus especificidades pretendió construir un alumno interesado en defender la democracia y en trabajar para conseguir el desarrollo nacional.

Este proceso educativo fue posible, gracias a que en la segunda mitad del siglo XX se asistió a una transición en el control de los discursos históricos y por ende en la creación de la memoria nacional, expresado en la sustitución de la Academia Colombiana de Historia por las universidades públicas y privadas. Uno de los escenarios en que se pudo rastrear tal paso fue la legislación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, que entre 1948 y fines de los sesentas mantenía la concepción académica de la historia, matizada solamente por la incorporación de propuestas pedagógicas más activas. Desde la década del setenta se inició un lento avance de la historia universitaria, que se venía posicionando en el país bajo el liderazgo de la obra de Jaramillo Uribe. De esta manera, el Estado pretendió articular a su proyecto de renovación curricular y de mejoramiento de la calidad educativa las investigaciones de la “Nueva Historia”, tal y como lo muestra el documento elaborado por Jorge Orlando Mejo y Jaime Jaramillo Uribe como una propuesta para la renovación de las Ciencias Sociales escolares.

Sin embargo, la incorporación de la universidad no sólo se dio respecto a los nacientes y todavía embrionarios departamentos de Historia, los cuales debido a la lenta profesionalización e independencia de las facultades de Filosofía y Letras no habían logrado ganar el suficiente poder para reemplazar a la Academia de Historia plenamente. En tal sentido, y con base en el proyecto educativo general, las facultades de

educación ganaron un lugar importante en el proceso de renovación curricular, particularmente los licenciados de vieja data quienes fueron llamados a trabajar en el diseño de la propuesta curricular oficial. Así pues, la producción de un nuevo marco para la enseñanza de las Ciencias Sociales contó con la participación tanto de profesionales de las Ciencias Sociales y educadores, relación que terminó inclinándose hacia el grupo docente, encargado principal del diseño de las propuestas curriculares, que contó con la asesoría de algunos profesores universitarios. En suma, terminó prevaleciendo el enfoque de los educadores, centrado en la inclusión de nuevas formas de enseñanza como la característica más relevante de la renovación curricular, aunque también se incorporaron algunas transformaciones en los contenidos.

De manera tangencial pero significativa, organismos internacionales preocupados por acendrar la democracia y el desarrollo en el continente se dieron a la tarea de diagnosticar cómo se estaba enseñando la historia escolar en diferentes países de la región. Estas evaluaciones tenían como fin “brindar” orientaciones para la adecuación de la historia a las necesidades de integración económica y política, a partir del análisis de las políticas educativas, los textos escolares y la formación de los docentes. Cabe aclarar que los fines que perseguían cada una de las organizaciones internacionales eran similares: fortalecimiento de la democracia, promoción de un desarrollo socioeconómico más “humano” e integración internacional. No obstante, no se puede hablar de una posición homogénea y unívoca al interior de estos organismos, más aún cuando las voces que concurrían a los eventos organizados por estas entidades se caracterizaban por su amplitud e incluso dispersión.

Por ejemplo, se podían encontrar posiciones a favor de librecomercio y de una integración enfocada al plano económico, en donde la historia no sería más que un instrumento para sembrar la paz en las conciencias de las nuevas generaciones y así disminuir la confrontación al interior de los países respecto a los vecinos. Por otro lado, había académicos que

abogaban y reivindicaban la unidad latinoamericana, la historia desde abajo o sometían a crítica radical todas las posiciones políticas que se exponían en los eventos. Esta “diversidad” no significa que estas organizaciones no pretendieran reflexionar sobre la enseñanza de la historia para mantener y/o fortalecer la democracia y procurar un capitalismo “menos salvaje”. Otro aspecto importante a resaltar es que precisamente la reflexión sobre el porvenir de la historia escolar se dio en/por entidades no adscritas a los estados nacionales, lo que permite sugerir la idea que la historia era vista como un campo clave para redefinir las relaciones internacionales en el marco de la globalización, en donde las decisiones nacionales se verían influidas por instancias supranacionales.

Una comprensión más cabal de los proyectos políticos y educativos que se vehicularon a través de los textos escolares de Ciencias Sociales exigía una mínima alusión a las condiciones y circunstancias que rodearon su producción. En este marco educativo -que no fue ajeno a las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales- se produjeron los manuales escolares de Ciencias Sociales. Además de todas las condiciones y referencias legales que tenían las editoriales para producir los textos, en el caso de las Ciencias Sociales, aquella dualidad entre historiadores y licenciados también se dio en la producción de manuales, inclinándose la balanza una vez más hacia el lado de los educadores, quienes fueron la mayoría de autores de textos. En la producción de estos -para el periodo estudiado se presentaba en series completas para cada ciclo educativo- tuvo un peso importante la lógica del mercado. Esta impregnó el proceso de producción con sus exigencias reflejadas en los ritmos de producción, los tiempos y las condiciones de trabajo con que contaron los autores, factores que influyeron en la calidad de los textos como objeto material así como en el tipo de representaciones históricas que difundían en sus páginas. Por citar un solo ejemplo, el poco tiempo del que disponían para consultar más fuentes o la prepar las mismas actividades evaluativas.

Tanto la formación académica como las condiciones de trabajo, -cercana al trabajo a destajo- llevaron a los autores de textos a basarse en fuentes sintéticas sobre la historia del país, cuando no en otros manuales escolares que gozaban de buena reputación por sus contenidos. Solamente cuando el bagaje bibliográfico lo permitió, que fue en pocos casos, se tomaron en cuenta textos especializados para que de manera tangencial sirvieran como guía para profundizar los contenidos expuestos. Esto se dio en los casos en que los autores eran historiadores con cierta experiencia como fueron Mejía Pavony y los historiadores de la Universidad Nacional. Por lo tanto, la renovación curricular que prometía la instalación definitiva de una nueva visión de la historia en la educación básica no se dio plenamente, ya que solamente se acercaron obras colectivas como la Nueva Historia de Colombia publicada por Planeta, obra que de por sí reeditó los dos primeros tomos del Manual de Historia de Colombia, dirigido por don Jaime Jaramillo Uribe. Esto da cuenta de la lentitud con la que el conocimiento histórico universitario penetró la educación básica, llegando sólo a generalidades de fácil manejo para los docentes y alumnos.

Por otro lado, quienes han escrito sobre el estado de las investigaciones históricas en el país, han sostenido que el siglo XIX ha sido un periodo poco estudiado por la historiografía profesional. Aunque ello puede ser cierto, pues las investigaciones sobre el periodo colonial y la violencia han acaparado intereses y recursos, pudimos apreciar mediante las dos revistas especializadas más importantes del país, que entre las décadas del sesenta y el noventa hubo un interés permanente por el siglo XIX, que dio origen a una lista interesante de libros y de varios artículos. Esta constatación nos permite decir que los autores de textos escolares, más allá de su formación profesional, no acudieron a la producción historiográfica que iba saliendo a la luz pública sobre aquella centuria. Además, esta revisión reafirma que para el periodo de estudio sí había trabajos históricos más allá de los artículos sintéticos y de divulgación del Manual de Historia de Colombia, confirmando el divorcio entre el

conocimiento que se producía en las universidades y las migajas que llegaban al mundo de la educación secundaria.

Tal situación obedecía entre otras razones a las dificultades que la ciencia histórica experimentó en la década del ochenta, momento en que sufrió una crisis de paradigmas tras el abandono de la historia socioeconómica como el modelo a seguir. A ello se le suma que la “Nueva Historia” nunca produjo un texto de divulgación que tuviera la fuerza suficiente para reemplazar al clásico de Henao y Arrubla, puesto que el Manual de Historia de Colombia, reeditado en la NHC de Planeta, pese a su éxito editorial no se convirtió en el nuevo referente historiográfico para la historia escolar. Estos elementos se vieron complementados con otras circunstancias propias del mundo educativo, en el que se optó por una política de contenidos básicos que no se ocupó por llevar realmente las investigaciones universitarias a las aulas de la educación básica, además de la lógica mercantil de producción de los textos que impedía un trabajo largo de elaboración de conocimiento escolar con base en estudios especializados.

De esta manera, con lo poco que llegó de la historia socioeconómica al bachillerato se tejió un relato de la historia de la nación en el siglo XIX, colcha de retazos de “procesos” políticos, económicos y sociales y acontecimientos políticos y culturales de “nuestros antecesores”. La historia política, pese a las indicaciones oficiales para subordinarla, tuvo un lugar importante en la mayoría de los relatos, ahora sin el peso abrumador de las batallas y los héroes, sino bajo la forma del recorrido por las diferentes maneras como el Estado colombiano se organizó político-administrativamente. Para ello, los autores consensuaron una cronología marcada por “ciclos” que oscilaban entre el centralismo y el federalismo, categorías que contuvieron las principales obras de los gobiernos, sustancia de la historia política incluida en los manuales. Aunque el programa oficial sugería que el siglo XIX era el de la identidad nacional, esta se soportaba en la creación de la República más que en el

origen de la nación misma, la cual ya se hallaba formada desde hacía cinco siglos. En el proceso de invención de la República, los héroes no dejaron de aparecer pero ahora no ya como los grandes hombres de batalla sino como hombres de Estado.

Como consecuencia de ello, los actores relevantes de este relato no dejaron de ser hombres ilustres, dotados de grandes virtudes, que dieron origen a otros sujetos importantes de nuestra historia republicana: los partidos políticos. La narración de la historia política de la nación, no dejó ocultar una cierta afinidad por los planteamientos liberales, en ocasiones explícitos como en Meiseles, destacando todos los aportes que el pensamiento liberal representaba para la vida del país, en especial las reformas de medio siglo. El sentido de esta narración no era otro que mostrar al joven lo difícil que había sido salir del orden colonial (atrasado y atávico) y la construcción de la república liberal moderna. Estos aportes se asociaban indefectiblemente a las ideas de modernidad, avance y progreso, aunque tampoco incurrieron en una andanada de diatribas en contra de los conservadores y la Iglesia Católica. Desde luego, los avances se debían al genio de personajes como José Hilario López y Tomás Cipriano de Mosquera, sin dejar de lado las figuras tutelares de Bolívar y Santander.

En tal sentido, la historia política fortalecía el mito de una esencia profundamente democrática de la nación colombiana, pues la lucha por las libertades era parte de nuestra herencia secular. No obstante, la defensa que se realizó de “nuestras” tradiciones liberales y democráticas no llegó al punto de una apología del Radicalismo, puesto que se le endilgaron varios de los problemas que padeció el país en la segunda mitad del siglo. Se puede decir entonces que el relato era políticamente correcto, ubicado en un “extremo centro neutral” que no dejaba de procurar que el lector arraigara la idea de democracia en cada manual mediante la revisión de los principales postulados de las Constituciones,

generalmente valorados como avances, y de los principales aportes de los radicales al progreso de la nación.

Al finalizar el siglo, la nación vio surgir un proyecto político centralista que a pesar de presentar ciertos rasgos negativos, en cuanto al avance del ideario liberal, proveyó de estabilidad y cohesión al país. La valoración general de la Regeneración fue la de ser una consecuencia “normal” de los excesos radicales, los mismos que permitieron la emergencia de una personalidad fulgurante, tal y como se presentó a Rafael Núñez en oposición a la valoración que se hizo de Caro como reaccionario. La puesta en marcha del proyecto y su resultado más sobresaliente –la Constitución de 1886- también fue objeto del relato, centrándose en las obras de personajes como Reyes, González Valencia y Carlos E. Restrepo, cuyas gestiones se vieron envueltas en acontecimientos como la pérdida de Panamá y la Guerra de los Mil Días. Luego de esta mención, se abría el siglo XX bajo la esperanza de la tranquilidad y el progreso de una república ya conformada. Cabe mencionar que los textos no ahondaron en las múltiples guerras civiles y en general en la historia bélica al tiempo que destacaron cierta tradición constitucional de este siglo.

En cuanto a la historia socioeconómica, primó la tendencia a asumir como meta loable sin crítica alguna la “inserción en la economía moderna o mundial”. Ese era el destino de todos los procesos económicos del siglo XIX, dividido en dos grandes momentos de acuerdo a la pervivencia o no de las múltiples “trabas” del sistema colonial. Por un lado, estaba la primera mitad del siglo, marcada por la dura lucha por salir de la crisis provocada por la Independencia y por acometer las primeras reformas modernizadoras. Por el otro, la segunda mitad se sintetizaba en el despegue de la economía nacional hacia la incorporación a la economía moderna, gracias a las reformas de medio siglo, fuese bajo el modelo proteccionista o librecambista, dos caras del entierro definitivo del orden colonial. El tono con que se aludió a estos procesos se movía entre la

defensa de la industria nacional evidenciando los efectos negativos de la libertad comercial y la imagen positiva de la economía exportadora. Mención especial mereció el café considerado como el cultivo nacional por excelencia. Respecto a este producto se consideró la llave para la verdadera modernización de la economía nacional, toda vez que permitió la acumulación de capital que llevaría a los primeros intentos de industrialización. De otro lado, actividades como la minería y los primeros pasos de la manufactura fueron incluidas como valiosas pero poco significativas en el camino por entrar a la economía mundial, pocas veces llamada capitalista.

A pesar de ser una nación esencialmente democrática y luego de todo un siglo, por fin capitalista, Colombia –con el mismo nombre desde antes de la llegada de los españoles- era una nación de regiones aisladas, carente de vías y medios de comunicación, casi condenada a la dispersión y al atraso económico. Ello habría generado que la nación tuviera diferentes formas de ser colombiano, cada cual con sus costumbres que finalmente enriquecían a la nación como un todo. No obstante la pretensión de no caer en etnocentrismos o regionalismos, se mantuvo cierta jerarquía entre las diferentes regiones, resaltando zonas como Antioquia, Valle y Bogotá más cercanas al ideal de la modernidad y el capitalismo, mientras que las zonas más “atrasadas” eran la Costa Atlántica, Boyacá y “las demás” (Llanos Orientales y Amazonía). Estas divisiones “naturales” del territorio nacional eran presentadas además como homogéneas en sí mismas, trasladando el ideal de la unidad de la nación a cada una de sus divisiones. El relievamiento de la “raza paisa” se vio reflejado en la hiperbolización de la colonización antioqueña, pues recordemos, gracias a ella el país pudo entrar a la órbita capitalista, destacando a su vez, la tenacidad y las profundas implicaciones que el café y los antioqueños tuvieron en los destinos nacionales.

Ello se veía complementado con la preponderancia que se les dio a los criollos, representado como el grupo social que encarnaba los valores

democráticos y la capacidad capitalista. Es preciso anotar que la sociedad colombiana del siglo XIX fue presentada carente de conflictos entre grupos sociales o regionales, pues terminaba priorizándose una imagen estática de los grupos, cada cual ubicado en un lugar determinado. Solamente el texto del equipo de historiadores de la Universidad Nacional con sede en Medellín, trató explícitamente la existencia de otros grupos poblacionales como las mujeres y los niños. En el mismo sentido, la Iglesia como institución no fue objeto de reflexión seria por parte de los autores, que a excepción de leves menciones, la historia social no se detuvo en este actor protagónico de la historia del país.

El conocimiento geográfico, por lo menos en lo atinente al grado octavo, fue muy tangencial, dedicándose solamente a complementar los contenidos históricos brindando una mirada al presente en ocasiones articulado al pasado decimonónico. Las más de las veces, el conocimiento geográfico expuesto se refería a ciertas condiciones del presente, concentrándose en asuntos de la "geografía humana" tales como los problemas poblacionales y sociales o en otros casos, se referían a los elementos físicos que daban forma a la nación, especialmente las fronteras. Al respecto, es interesante recordar el caso del texto *Sociedad Activa 8*, en el que se reiteraban tópicos que consideraban pertinente propiciar cierto nacionalismo, en pos de crear en el estudiante orgullo de la pertenencia a la nación colombiana portadora de privilegios naturales. Todo ello desembocaba en la respuesta del mestizaje como esencia del colombiano, tendencia predominante que convivía con otras etnias igualmente colombianas. Esta posición se desligaba plenamente de los postulados del MEN que en los programas curriculares insistía en una sana conciencia nacional. Lo paradójico era que los autores de este manual fueron los mismos programadores oficiales del Ministerio en los ochentas.

Al respecto, Camilo Domínguez nos recuerda la relevancia que tiene el territorio en la construcción del Estado Nacional, lo que nos sirve para

comprender mejor el lugar del conocimiento geográfico en la representación de la historia nacional en los textos escolares, pues los estudiantes debían ubicar y ver la república que hacía casi dos siglos se venía construyendo:

> *"Dada la forma como se organizan los Estados nacionales del mundo moderno, el factor territorial se convierte en la estructura básica que ubica y hace tangible un país, constituye la identidad particular que lo distingue de los otros Estados nacionales del planeta. No hay Estado sin territorio; esto es, sin los referentes espaciales que le dan cuerpo físico a las construcciones económico-políticas y culturales que intenta gestar un élite con la capacidad y el poder de hacerlas realidad. El territorio participa en la formación del Estado nacional porque la colectividad de individuos es la única poseedora de la soberanía sobre el territorio y convierte al Estado en depositario o fideicomisario de él. Por lo tanto, la estructura espacial sobre la cual se asienta la totalidad de la construcción constructo político-social es la base sobre la cual y en la cual se realiza el ejercicio de la soberanía del pueblo."*[497]

El relato sobre la historia nacional del siglo XIX, materia prima de los recuerdos que los jóvenes crearían sobre su país, se completaba con algunas alusiones a la cultura nacional en aquel siglo. Este ámbito se redujo a la enumeración de ciertos nombres de hombres de letras y pintores, los cuales habrían expresado el ser nacional. La narración se acoplaba a la idea de progreso que también vimos en la historia económica, pasando de la falta de autenticidad artística y cultural a la búsqueda progresiva de una identidad que tomaría forma en los estilos y autores más importantes de la literatura de fin de siglo. Colombia había producido la mejor novela de todo el siglo XIX en el continente, al tiempo que había anticipado corrientes literarias de peso mundial. Por otra parte, la tesis de que la nación colombiana era esencialmente democrática se veía fortalecida en el terreno cultural, a saber: Colombia era democrática porque sus dirigentes se ocuparon durante el siglo XIX de propiciar proyectos educativos de avanzada, que sí bien presentaron dificultades

[497] DOMÍNGUEZ OSSA, Camilo. "Territorio e identidad nacional: 1760-1860." En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLS OBREGÓN, María Emma. (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/ IEPRI/ICANH, 2000. P. 337.

no negaban cómo la educación nacional estaba llamada a formar los espíritus libres y democráticos que caracterizaron a nuestra nación.

El proyecto de construir una memoria sobre el pasado de la nación a través de la educación en Ciencias Sociales, cumpliendo así con los objetivos de generar una identidad de los educandos con el país, tuvo en los textos escolares una gran herramienta. No obstante, la representación sobre lo que fue la nación colombiana en el siglo XIX, tuvo en las actividades evaluativas un momento definitivo pues era allí en donde se concretaba la selección que se realiza en toda operación historiográfica. En otras palabras, la revisión de la orientación didáctica nos ponía frente a lo que a inicios de la década del noventa se consideraba como lo importante y útil del conocimiento histórico. Igualmente, ello nos llevaba a retomar la noción del manual escolar como herramienta pedagógica por excelencia, máxime cuando los textos estudiados imponían como medular las actividades evaluativas, lo que hacía parte de los cambios que sufrió la materialidad de los manuales escolares después de la década del setenta.

Dentro de los cambios que se pudieron evidenciar a inicios de los noventas estaban: El incremento de las imágenes en detrimento del texto escrito, un aumento en la cantidad de actividades evaluativas que recorrían todo el texto, además de los cambios en el diseño (más y mejores colores, inclusión de elementos paratextuales como recuadros, mapas conceptuales, cartografía, fragmentos de documentos históricos e historiográficos). Estas características necesariamente incidieron en la creación de la representación histórica, y por lo menos en las posibilidades de uso por parte de docentes y alumnos. De esta forma, la revisión de los elementos pedagógicos en los manuales deja de ser un aderezo para este trabajo y se convierte en un momento importante para revisar el enfoque pedagógico de los manuales escolares.

El análisis de la dimensión pedagógica de los manuales permite decir que las editoriales como productoras de estos artefactos, se adhirieron

plenamente a los postulados psicológicos que el MEN había prescrito como los más adecuados para el desarrollo de los alumnos. Los textos estaban diseñados como herramientas para la promoción de las capacidades y habilidades en materia afectiva, intelectual y psicomotora. En el mismo sentido, se reafirmaba el deseo que las Ciencias Sociales ayudaran a la solución de problemáticas sociales de las regiones y de la nación, especialmente la resolución de los conflictos, procurando el no uso de la violencia y el reconocimiento del otro. En pocas palabras, se esperaba un mejoramiento de las relaciones sociales tanto del área de Ciencias Sociales como del uso los textos escolares.

El desarrollo de las teorías psicopedagógicas se expresó en las diferentes actividades que se propusieron a lo largo de todas las páginas de las unidades que trataban la historia de Colombia, asumiendo a pie juntillas las recomendaciones del MEN en cuanto a una pedagogía activa. Entre ellas se destacaron los trabajos en grupo, exposiciones, actividades artísticas y otras, con las que se intentaba dotar al área de mayor vida e interés para los estudiantes. No obstante, se mantuvieron en varias ocasiones ejercicios individuales –yendo en contravía de la tesis de la interacción como medio para desarrollar habilidades- que se limitaban a respuestas inmediatas y obvias a preguntas cerradas. Excepcionalmente se pretendió iniciar a los estudiantes en las labores de la escritura y algunas técnicas de investigación de las Ciencias Sociales, aunque tal iniciativa cedió ante la preeminencia de los cuantiosos cuestionarios. Las actividades prescritas también servirían como medio para desarrollar las competencias democráticas a través del diálogo, el respeto por la opinión de los demás y la socialización explícita en los principales logros de la Constitución de 1991.

La selección de los contenidos que los estudiantes debían aprender dependió del enfoque de cada texto, sin dejar de lado los principales aspectos políticos, sociales y culturales. Así, manuales como el de Susaeta se interesaron porque el estudiante supiera la importancia de las

regiones en la historia del país o lo relacionado con el desarrollo socioeconómico. En el caso de la historia cultural lo relevante eran los nombres de los principales hombres de letras, sus obras y en general los logros culturales de la nación en el siglo XIX. Por su parte la historia política se ciñó al aprendizaje de las características más importantes de las Constituciones, las fechas de las guerras civiles y las diferentes formas de organización político-administrativa. Ello se veía complementado con las alusiones al papel de héroes como Bolívar y Santander o grandes acontecimientos como la pérdida de Panamá, el Concordato y las acciones de los gobiernos que consideraban más habían aportado al progreso de la nación. La evaluación de los contenidos de Geografía respondió a la práctica habitual de ubicar rutas, accidentes o puntos en los mapas, que representaban el territorio nacional en el siglo XIX como en el XX. En todo caso, la evaluación pretendía seguir paso a paso los avances o retrocesos de los alumnos en la potenciación de sus habilidades, generando un control minucioso de lo que se debía aprender y sobre todo, de las capacidades que el alumno estaba llamado a desarrollar de acuerdo a su desarrollo intelectual, emocional y relacional.

Para cerrar, en la introducción de este trabajo planteábamos que era posible pensar la reproducción de la nación a partir del concepto de comunidad imaginada de Benedict Anderson. En este sentido, podemos decir que luego con la Constitución de 1991 se inició un proceso de reformulación de la nación colombiana, en la que el Estado mediante el sistema educativo pretendió rehacer los lazos de la comunidad nacional. En el marco de este propósito, los manuales escolares de Ciencias Sociales hicieron las veces de mecanismos socializadores del nuevo modelo de nación, contribuyendo a crear la imagen de una comunidad en la que sí bien existía una diversidad regional, esta se subsumía en la nación como conglomerado de las diferentes formas de ser colombiano.

No en vano, los textos se estructuraron bajo las fórmulas del “nosotros” los colombianos y “nuestra” nación colombiana, que permitía la comunión

entre los vivos sin importar las desigualdades y entre estos y los muertos, estableciendo continuidades inquebrantables entre el siglo XIX y el presente. Por su parte, los contenidos de Geografía ayudaron a formar la idea de la soberanía del Estado colombiano sobre un territorio delimitado. Así pues, las Ciencias Sociales a finales del siglo XX siguieron cumpliendo la función de servir de soporte para la invención de la nación en el plano simbólico, articulando elementos "tradicionales" como los que procuraban una adscripción territorial y algunos más "actuales" como el reconocimiento e incorporación de la diversidad regional a nivel interno y la integración continental y mundial.

La creación de esta comunidad imaginada en torno a la Democracia se fundó, entre otros elementos, en la reelaboración del relato histórico escolar. El Estado le adjudicó un papel importante al sistema educativo para afianzar la idea de que Colombia era una república democrática que merecía la paz y la armonía en las relaciones entre sus potenciales ciudadanos. Este objetivo se venía buscando incluso antes de la expedición de la carta constitucional y tuvo en esta y en la Ley General de Educación un reimpulso importante, pues ahora se tenían referentes concretos a los cuales acudir como síntesis del proyecto de la sociedad. Ubicadas dentro de un proyecto educativo centrado en la diversificación de la educación básica y la integración del conocimiento en áreas articuladas, las Ciencias Sociales como área específica del currículo se convirtieron en el escenario para intentar una vez más la creación de una idea compartida de nación mediante un relato de lo que había sido el pasado nacional en el siglo XIX, periodo en que se sentaron las bases de la República y de la identidad nacional.

Con base en ello, se puede decir que a finales de la década del ochenta e inicios del noventa sí hubo un proyecto de creación de una memoria nacional por parte del Estado, con el fin de adecuarlo a las nuevas condiciones históricas que exigían una historia nacional abierta a la integración internacional y al reconocimiento de la diversidad interna. Este

proyecto debía dar cuenta de las supuestas tradiciones democráticas y civilistas de la nación y de la lucha por conseguir el desarrollo, procurando a su vez no estimular los odios ni las violencias, lo que explicaría la poca mención de las guerras y la violencia como factor clave de la historia nacional. Esto se daba sobre todo en momentos en que la barbarie de nuestra guerra estaba cobrando nuevas formas y dinámicas con la exacerbación de la violencia guerrillera, narcotraficante y paraestatal.

BIBILIOGRAFÍA

1. FUENTES DOCUMENTALES

1.1. NORMATIVIDAD OFICIAL (Leyes, Decretos y Resoluciones). Ubicación: Sitio web del Ministerio de Educación: http//:www.mineducación.gov.co y BÁEZ FONSECA, Julio Ernesto (Comp.) Legislación para Educación. 4ª Edición actualizada a 1998. Bogotá: Editorial CASE, 1998. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Enseñanza de la Historia Patria: Normas, estímulos y sanciones. Bogotá: MEN, 1949

1.1.1. LEYES

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 24 (21 de abril de 1987). Por la cual se establecen normas para la adopción de textos escolares y se dictan otras disposiciones para su evaluación.

_____ Ley 115 (08 de febrero de 1994). "Por la cual se expide la Ley General de Educación"

1.1.2. DECRETOS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2388 de 1948 (15 de julio). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Enseñanza de la Historia Patria: Normas, estímulos y sanciones. Bogotá: MEN, 1949.

_____, “Decreto No. 3436 de 1948 (6 de octubre). Por el cual se crea la Medalla Cívica “Camilo Torres” como homenaje de la República a los educadores más meritorios.”.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 45 de 1962 (enero 11). Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios par el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas par evaluar el trabajo escolar. Disponible en internet vía: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679_archivo_pdf.pdf
Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 90.9 Kb.

_____, Decreto 088 de 1976 (22 de enero). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Disponible en la red vía: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf
Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 175 Kb.

_____, Decreto 1419 de 1978 (17 de julio). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional.

_____, Decreto 1002 de 1984 (24 de abril). Por el cual se establece el plan de estudios para la educación pre-escolar,

básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana.

_____, Decreto Nº 1167 (6 de junio de 1989). Por el cual se modifica el artículo 5º del decreto 1002 de 1984.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.” Agosto 03 de 1994.

1.1.3. RESOLUCIONES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL “Resolución No. 1597 de 1948 (6 de septiembre).” Por la cual se disponen los premios para las ganadoras del concurso de historia y se establece la continuidad del concurso.

_____, “Resolución No. 1703 de 1948 (21 de septiembre). Por la cual se adjudican los premios a las ganadoras del Concurso de Historia.”

_____, “Resolución No. 1839 de 1948 (9 de octubre). Por la cual se da nombre al Liceo Nacional Femenino de Bogotá.”

_____, Resolución 2681 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Industrial (Reglamentaria del 080-74)

_____, Resolución 2332 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Académico (Reglamentaria del 080-74); Resolución 2516 de 1974-Plan de Estudios del Bachillerato Nocturno (Reglamentaria del 080-74)

. _____, Resolución 2926 de 1974- Plan de Estudios del Bachillerato Agropecuario (Reglamentaria del 080-74)

_____, Resolución 4782 de 1974- Plan de Estudios del Bachillerato en Promoción Social (Reglamentaria del 080-74)

_____, Resolución 4785 de 1974- Plan de Estudios del Bachillerato Pedagógico (Reglamentaria del 080-74).

_____, Resolución Nº. 17489. (7 de noviembre de 1984). Por la cual se reglamente el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 en cuanto a la distribución del tiempo de trabajo escolar para la educación básica primaria.

_____, Resolución Nº. 17486. (7 de noviembre de 1984) Por las cual se adoptan técnicas y procedimientos para la promoción escolar de los alumnos, en los centros docentes de educación primaria, secundaria, y media vocacional.

_____, Resolución Nº. 19700. (22 de noviembre de 1985). Por la cual se aclara el Parágrafo 1º del Artículo 17 de la Resolución No. 17486 de 1984; el Artículo 2º de la Resolución Nº. 17487 de 1984; el Artículo 2º de la Resolución Nº 520 de 1985, y se dictan otras disposiciones.

_____, Resolución Nº. 4707 (15 de mayo de 1986). Por la cual se determinan, para efectos de promoción, las asignaturas y contenidos programáticos que conforman cada área mientras se realiza la transición entre los planes y programas de estudio

vigentes y la programación curricular por áreas establecida por el decreto 1002 de abril 24 de 1984 y se deroga la Resolución 520 de 1985.

_____, Resolución Nº. 12058. (3 de octubre de 1986). Por la cual se modifica el Artículo 3º de la Resolución No. 19700 del 22 de noviembre de 1985 y los Artículos 8º y 9º de la Resolución 4707 del 15 de mayo de 1986 y se dictan otras disposiciones

_____, Resolución Nº. 1469. (3 de agosto de 1987). Por el cual se reglamenta el artículo 8º del Decreto Ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria.

_____, Resolución Nº. 13676. (6 de octubre de 1987). Por la cual se reglamenta el parágrafo del artículo 7º del Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987, en lo relacionado con el comité de Evaluación en educación básica primaria

_____, Resolución Nº. 10568 (6 de agosto de 1990). Por la cual se adoptan los Programas Curriculares para la Educación Básica Secundaria

_____, Resolución Nº. 7944 (14 de agosto de 1991). Por la cual se autoriza el desarrollo del Modelo Pedagógico para la Paz y la Reconciliación Nacional y se aprueban los estudios pertinentes

_____, “Resolución 2343. (Junio 05 de 1996) Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.”

1.2. DOCUMENTACIÓN MEN Y ORGANISMOS INTERNACIONALES

Ubicación: Biblioteca Luís Ángel Arango. Bogotá. Sitio web oficial de la UNESCO: http://www.unesco.org. Biblioteca del CINEP. Sitio web oficial del MEN: http://www.mineducación.gov

ABREU DE ARMENGO, Mercy, et.al. Marco General de las Ciencias Sociales-Propuesta de Programa Curricular Sexto Grado de Educación Básica Secundaria. Bogotá: MEN, 1988.

BONETT LOCARNO, Manuel José, et. al. Mesa No. 3. LA INFLUENCIA DEL CONCEPTO DE SEGURIDAD DEMOCRÁTICA EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE PAZ Y DE INTEGRACIÓN PARA ESTE FIN DE MILENIO. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa3.htm.

BURGOS, Campo Elías, et. al. Fundamentos Generales del Currículo. Bogotá: MEN, 1984.

CÁRDENAS COLMÉNTER, Antonio Luís y GARCÍA COVARRUBIAS, Jaime. Plenaria General-Acuerdos y Consensos. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/plenaria.htm

CÁRDENAS COLMÉNTER, Antonio Luís, et. al. Mesa No. 5. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA FUNDAMENTADA EN LOS PRINCIPIOS Y VALORES DE UNA CULTURA DE PAZ PARA EL NUEVO SIGLO: RETOS Y

PERSPECTIVAS. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa5.htm.

COVARRUBIAS, Jaime. RELATORÍA GENERAL. Disponible en internet vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/relator.htm.

DE BLAS, Patricio, et.al. Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio. Madrid: OEI/Marcial Pons, 1996.

DE ROUX, Rodolfo Ramón. A propósito de la historia que se enseña a los niños. Ponencia presentada en el Encuentro de Asociación Distrital de Educadores sobre "La Enseñanza de las Ciencias Sociales". Bogotá. Noviembre 16 de 1985. Multicopiado s.p.i. Ubicado en la Biblioteca del CINEP.

DÍAZ, J. y OSPINA, J. La enseñanza de la historia como estrategia de integración. Bogotá: SECAB/CODECAL, 1995.

DIRECCIÓN GENERAL DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CURRÍCULO Y MEDIOS EDUCATIVOS-MEN. Integración Curricular. Bogotá: MEN, 1984.

DUQUE de OSPINA, Olga, et.al. SESIÓN DE INSTALACIÓN. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/instal.htm.

GARCÍA SAMUDIO, Nicolás. "La Academia Colombiana de Historia y la Enseñanza de la Historia Patria." Carta dirigida al presidente de la Academia Colombiana de Historia. Noviembre 15 de 1948. En: Ibíd.

GÓMEZ RESTREPO, Bernardo. La investigación sobre el uso del texto escolar: Estado del arte y perspectivas. Medellín: SECAB, 1993.

HERRERA BOBB, Rosmary y MARTÍNEZ GUERRA, Omar Raúl. Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002: Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002. Disponible en internet vía: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89865_archivo_pdf.pdf**.** Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 1.13 Mb.

ISAZA, Mary Luz. "Hacia una política de textos en Colombia". PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991

JARAMILLO URIBE, Jaime, et, al. Mesa No. 2. LOS PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA EL RESPETO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA INTEGRACIÓN DE LOS PUEBLOS EN LA HISTORIA LATINOAMERICANA. Memorias de Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa2.htm.

MEJÍA BOTERO, William. Evaluación de la calidad de los textos escolares". PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991

MELO, Jorge Orlando y JARAMILLO URIBE, Jaime. "Claves para la enseñanza de la Historia". Disponible vía internet: http://www.jorgeorlandomelo.com/calvespara.htm . TIPO: Html. Tamaño: 392 Kb.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas analíticos de estudios sociales y filosofía para el primero y segundo ciclos de educación media. Medellín: Bedout, 1963

NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria y RIBERA SERRANO, Antonio. Ciencias Sociales-Marco General. Propuesta Programa Curricular-Octavo Grado de Educación Básica. Bogotá: MEN, 1990.

PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. “El libro de texto como problema de calidad educativa”. En: PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991.

RAMÍREZ OCAMPO, Augusto, et.al. MESA No. 1. LOS FACTORES HISTÓRICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES, COMUNES A LA FUNDACIÓN DE UNA CULTURA DE ENTENDIMIENTO Y PAZ REGIONAL**.** Disponible en internet vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa1.htm.

RIVERA ORTEGA, Pedro. “Una historia para recuperar el tiempo perdido”. En: Mesa No. 4. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA TRES ENFOQUES SOBRE SOCIEDAD Y PAZ: MUJER, ESCRITORES Y PERIODISTAS. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa4.htm

RODRÍGUEZ, Guillermo. Intervención en la Mesa No. 3.En: Mesa No. 3. LA INFLUENCIA DEL CONCEPTO DE SEGURIDAD DEMOCRÁTICA EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE PAZ Y DE INTEGRACIÓN PARA ESTE FIN DE MILENIO…Op. Cit.

SHEREZADA VICIOSO, Luisa Angélica. En: Mesa No. 4. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA TRES ENFOQUES SOBRE SOCIEDAD Y PAZ: MUJER, ESCRITORES Y PERIODISTAS. Disponible en la red vía: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/mesa4.htm

VASCO MONTOYA, Eloísa. “Los valores implícitos en los libros de texto”. En: PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991

VASCO URIBE, Carlos Eduardo. “Significado educativo del libro de texto”. En: PEÑA BORRERO, Luís Bernardo. La Calidad del Libro de Texto. Bogotá: SECAB/CERLALC/MEN/PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA, 1991

1.3. HOJAS DE VIDA AUTORES Y FUENTE ORAL

Ubicación: Sitio web oficial de Colciencias: htpp://www.colciencias.gov.co y Archivo Personal del Autor.

BURGOS, Campo Elías. Curriculum Vitae. Disponible en la red vía: http://www.ub.es/geocrit/campo.htm

Curriculum Vitae Ana Catalina Reyes Cárdenas. Disponible en la red vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000220353

Curriculum Vitae Campo Elías Burgos. Colciencias. Disponible en la red vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000257818

Curriculum Vitae Germán Rodrigo Mejía Pavony. Colciencias. Disponible en la red vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000232335

Curriculum Vitae Oscar Almario García. Colciencias. Disponible en la red vía: http://200.25.59.34:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000158437.

ENTREVISTA a Clara Inés Ramos Peñuela. Miércoles 26 de noviembre de 2008. Lugar: Apartamento de la entrevistada. Bogotá. Ubicación: Archivo particular del autor. Duración: 70 minutos.

ENTREVISTA realizada a Germán Mejía Pavony. Jueves 27 de noviembre de 2008. Lugar: Universidad Javeriana. Bogotá. Ubicación: Archivo particular del autor. Duración: 110 Minutos.

ENTREVISTA realizada a Lucía Duque Muñoz. Jueves 27 de noviembre de 2008. Lugar: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Ubicación: Archivo particular del autor. Duración: 60 Minutos.

NAVARRO BELLIDO, Ana Victoria. Curriculum Vitae. Disponible en la red vía: http://www.ub.es/geocrit/navarro.htm.

1.4. MANUALES ESCOLARES.
Ubicación: Archivo Personal del Autor.

ALMARIO GARCÍA, Oscar, ORTIZ MEZA, Luís Javier y REYES CÁRDENAS, Catalina. Hombres, Espacio y Tiempo 8° grado: Colombia, América y el Mundo en el siglo XIX. Medellín: Susaeta, 1992. Ubicación: Archivo Particular GETSEH.

BURGOS, Campo Elías y NAVARRO B, Ana Victoria. Sociedad Activa 8. Bogotá: Educar Editores, 1994.

DUQUE MUÑOZ, Lucía. Procesos Sociales 8. Bogotá: Santillana, 1995.

EASTMAN ARANGO, Juan Carlos; FEO BASTO, José Vicente; MEJÍA PAVONY, Germán y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. Civilización 8. Bogotá: Norma, 1992. Segunda Reimpresión.

ESPINOSA PULIDO, Olga Constanza y RAMOS PEÑUELA, Clara Inés. Milenio 8: Historia y Geografía. Bogotá: Norma, 1997.

GARCÍA ORTIZ, Fabio; NOREÑA, María Isabel y ROJAS, Ruth Isabel. Ciencias Sociales Integradas 8. Bogotá: Voluntad, 1991

MEISELES BERNAL, Adolfo. Senderos 8: La Historia y su Paisaje Natural. Bogotá: Ediciones Cultural, 1991. Segunda edición ampliada y reformada

1.5. PUBLICACIONES PERIÓDICAS (Prensa y Revistas)

Ubicación: Sitio web oficial del Periódico El Tiempo: http://www.eltiempo.com/archivo y Archivo Personal del Autor. Sitio web oficial de la Revista Historia Crítica: http://historiacritica.uniandes.edu.co/index.php. Sitio web de la Biblioteca Luís Ángel Arango: http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/indice.htm.

“Abc de la Ley General de Educación” En: El Tiempo. Lunes 06 de diciembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-271522

“Constitución sólo podrá reformarse en ocho años.” En: El Tiempo. Jueves 16 de mayo de 1991. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-84167.

“Determinantes de la calidad de la Educación.” En: El Tiempo. Domingo 04 de agosto de 1991. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-121223.

“Ley de Educación está a un paso.” En: El Tiempo. Miércoles 08 de diciembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-271829.

“Ley de Educación para gente como uno.” En: El Tiempo. Lunes 24 de octubre de 1994. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-240030.

“Nuevo Plan de Educación Secundaria.” En: El Tiempo. Jueves 09 de septiembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-217409.

“Una Tarea Debatida.” En: El Tiempo. Domingo 26 de julio de 1992. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-164994.

CADAVID RICO, Álvaro A. “Índice comentado del Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura-Números 15-20.” En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Volumen 21. Bogotá: UN, 1993. Disponible en la red vía: http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancolh21/varios/var2/var2.pdf. Tipo: PDF. Tamaño:

CONSEJO EDITORIAL DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA. “Editorial”. En: Revista Educación y Cultura. No. 25. “Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores.” Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990.

CORREDOR PARDO, Humberto. “Índice comentado del Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura-Nos.1-14.” En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Volumen 15. Bogotá: UN, 1987 Disponible en la red vía: http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancolh15/apendice/apend1a.pdf. Tipo: PDF

CUBILLOS REYES, Constanza. “Años Escolares: En negativo y positivo.” En: El Tiempo. Martes 17 de noviembre de 1992. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-242622.

CUBILLOS REYES, Constanza. “La Ley General, Contra Reloj.” En: El Tiempo. Lunes 22 de noviembre de 1993. Disponible en la red vía: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-265323

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. “Si a la Educación Pública: Propuestas de FECODE sobre Ley General de Educación.” En: Revista Educación y Cultura. No. 25. “Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores.” Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990

GANTIVA SILVA, Jorge. “Principios y Fines de la Educación Pública.” En: Revista Educación y Cultura. No. 25. “Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores.” Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. “La lucha por la educación pública: un asunto estratégico.” En: Revista Educación y Cultura. No. 25. “Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores.” Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990.

OCAMPO, José Fernando. “Hacia una nueva revolución educativa en Colombia.” En: Revista Educación y Cultura. No. 25. “Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores.” Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990

RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. “La educación en la nueva Constitución.” En: Revista Educación y Cultura. No. 25. “Ley General de Educación: Propuesta de los Educadores.” Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE, diciembre de 1990.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. REVISTA HISTORIA CRÍTICA. Disponible en la red vía: http://historiacritica.uniandes.edu.co/index.php

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA-SEDE BOGOTÁ. ANUARIO COLOMBIANO DE HISTORIA SOCIAL Y DE LA CULTURA. http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/indice.htm.

2. BIBLIOGRAFIA SECUNDARIA.

2.1. ARTÍCULOS Y MEMORIAS DE EVENTOS.

ALARCÓN MENESES, Luís Alfonso. “Ciudadanía y Nación en los textos escolares del siglo XX.” En: MARTÍNEZ GARNICA, Armando. (Ed.). Independencia y transición a los estados nacionales en los países andinos: Nuevas perspectivas. Memorias del segundo módulo itinerante de la Cátedra de Historia de Iberoamérica. Cartagena de Indias. Agosto 10-13 de 2004. Bucaramanga: OEI/UIS, 2005.

_____, “Construir la República y redefinir el Pueblo: El discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX.” En: Revista Historia Caribe. Barranquilla: Universidad del Atlántico, No. 7. 2002. Pp. 103-111. Disponible en la red vía:

http://apolo.uniatlantico.edu.co:8091/uniatlantico/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_644.pdf Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 2.15 Mb.

_____, “El Discurso Político sobre la Nación y la Ciudadanía En los Manuales Escolares Colombianos del Siglo XIX.” En: Memorias del XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán, 2003. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 141 Kb.

_____, “La Pedagogía Territorial y Ciudadana en las Escuelas Republicanas del Caribe Colombiano Decimonónico.” En: Memorias del XIII Congreso Colombiano de Historia. Bucaramanga, 2006. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 247 Kb.

ALBA, Gabriel y CEBALLOS, Maritza. “Viaje por el concepto de representación”. En: Revista Signo y Pensamiento. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. No. 43, Vol. XXII. Julio-Diciembre, 2003.

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes.”. En: Revista Ciencias Humanas. No. 20. Pereira: UTP. Junio de 1999.

_____, “El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores.” En: Revista Ciencias Humanas. No. 21. Pereira: UTP. Septiembre de 1999. Pp. 110-118. CHOPPIN, Alain. “Pasado y Presente de los Manuales Escolares”. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____, “Entre la higiene y el alumno: La concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria Colombia (Grados 1º, 2º y 3º)

entre 1960 y 1999.” En: Revista Ciencias Humanas. No. 34. Pereira: UTP. 2004. Pp. 87-113.

_____, “Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación.” En: Revista Ciencias Humanas. No. 17. Pereira: UTP. Septiembre de 1998. Pp. 89-98.

_____, “Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: Campo de investigación.” En: Revista Ciencias Humanas. No. 17. Pereira: UTP. Septiembre de 1998. Pp. 89-98.

ATEHORTÚA CRUZ, Adolfo. “Crítica a los manuales: Una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria.”En: Revista Pedagogía y Saberes. Bogotá: UPN-Facultad de Educación, 2005. No. 22

CAMACHO GUIZADO, Álvaro y GUZMÁN, Álvaro. “Colombia: Ciudad y Violencia.” En: Revista Foro No. 12. Junio de 1990.

CAMARGO ZÁRATE, Edgardo; TORRES LÓPEZ, Oscar; NAVARRO, Alfredo y TORRES LÓPEZ, Carlos. “Sentido y Significado de los Contenidos en los Textos Escolares de Ciencias Sociales en la Construcción de Identidad, Ciudad y Nación.” En: ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge; et. Al. (Comps.) Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación. Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002.

CARDOZO ERLAM, Néstor. “La Construcción de Nación en los Textos de Lectura en Colombia: 1872-1931.” En: Memorias del XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán, 2003. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 163 Kb.

_____, “Los Textos de Lectura como Dispositivos Ideológicos en Colombia: 1872-1930.” En: ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge; et. Al. (Comps.) Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación. Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002. Pp. 409-422.

COLMENARES, Germán. “La Batalla de los Manuales en Colombia.” En: RIEKENBERG, Michael (Comp.) Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica. Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts, 1991

ESCOLANO BENITO, Agustín. “Sobre la construcción histórica de la Manualística en España.” En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. “Historiografía y Concepción de la Revolución Francesa en los Libros de Texto Escolar Colombianos de Ciencias Sociales e Historia de 1960-1999: Un Ejemplo de Transposición Didáctica”. En: Memorias del XII Congreso Nacional de Historia. Popayán, 2003. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 257 Kb.

_____, “La Revolución Francesa en los Manuales Escolares Colombianos de Ciencias Sociales e Historia: Estructura Temática y Contexto Educativo.” En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia. Pp. 145-167.

_____, “Las Imágenes de la Revolución Francesa en los Textos Escolares de Ciencias Sociales e Historia de la

Educación Secundaria Colombiana (1960-1999). En: ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge; et. al. (Comps.) Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas. IV Coloquio de Historia de la Educación. Barranquilla, Septiembre 6-8 de 2001. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002. Pp. 383-407

_____, "Los Símbolos de la Revolución Francesa en los textos escolares de Ciencias Sociales e Historia de la Educación Secundaria Colombiana (1960-1999)". En: Revista Ciencias Humanas. No. 33. Pereira: UTP. 2004. Pp. 137-160.

HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. "Perspectivas Pedagógicas de los Textos escolares de Ciencias Sociales en la Primera Mitad del Siglo XX." En: Revista Pedagogía y Saberes. Bogotá: UPN, 2002. N. 17 Pp. 5-16.

_____, "La Construcción De La Nación Colombiana En Los Textos Escolares De Ciencias Sociales De La Primera Mitad Del Siglo XX." En: Memorias del XII Congreso Colombiano de Historia. Popayán, 2003. Formato electrónico. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 145 Kb.

JIMÉNEZ MARTÍN, Carolina. "La carta constitucional de 1991 como nuevo mito fundacional: A propósito del discurso legitimador de la democracia participativa.". Disponible en la red vía: http://www.espaciocritico.com/articulos/rev04/n4_a03.htm. Tipo: HTML. Tamaño: 90.7 Kb.

KÖNIG, Hans Joachim. "Los "caballeros andantes del patriotismo": La actitud de la Academia Nacional de Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social." En: RIEKENBERG, Michael (Comp.)

Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica. Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts, 1991.

MATTOZZI, Ivo. “La Transposición Del Texto Historiográfico: Un Problema Crucial de la Didáctica de la Historia”. Disponible en la red vía: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/Teoriaydidacticas/revista4_99/num4_ivo_matozzi.pdf Tipo: PDF. Tamaño: 65.5 KB. 30 Pp. Publicado inicialmente en la Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 4 (1999): 27-56.

MONTENEGRO GONZÁLEZ, Augusto. “El Departamento: Su historia sus programas.” En: Boletín de Historia Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Enero-Junio de 1985. Vol. 2. No. 3.

_____, “Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX.” En: Revista Historia de la Educación Colombiana. Tunja. Número 2. 1999. Pp. 135-139.

_____, “La Enseñanza de la Historia en Colombia ente 1902-1945: De la armonía entre investigación y docencia de la historia al auge de la renovación pedagógica.”. En: Boletín de Historia y Antigüedades. No. 800. Enero-Febrero-Marzo de 1998. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

_____, “Veinticinco años de la carrera de Historia.” En: Revista Memoria y Sociedad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Noviembre de 1995. Vol. 1. No. 1.

NARODOWSKI, Mariano y MANOLAKIS, Laura. “Estado, Mercado y Textos Escolares: Notas Históricas para un modelo teórico.”. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Vol. XIII. No. 29-30.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. “La Enseñanza de la Historia: Las nuevas tendencias historiográficas, métodos y técnicas en la Didáctica de la Historia” En: Boletín de Historia y Antigüedades. Bogotá: Número 792. Enero-Febrero-Marzo de 1996.

OJEDA, Ana Cecilia y BARÓN VERA, Alejandra. “La Conmemoración Del Héroe en el Compendio de la Historia de Colombia D Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910)” En: Revista Historia Caribe. Barranquilla: Universidad del Atlántico. No.10. 2005. Pp.79-95. Disponible en la red vía: http://apolo.uniatlantico.edu.co:8091/uniatlantico/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_595.pdf. Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 64 Kb.

PALACIO MEJÍA, Luz Victoria y RAMÍREZ FRANCO, Marta Luz. “Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo.” En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. X. No. 21. Medellín: Universidad de Antioquia, mayo-agosto de 1998

PINILLA DÍAZ, Alexis. “El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX.” En: Revista Colombiana de la Educación. Bogotá: UPN. Noviembre de 2003. No. 45. Pp. 90-117

RIVERA REYES, Honorio. “Figuración étnica en textos escolares.” En: Revista Educación y Cultura. Bogotá: FECODE, Octubre de 1993. No. 31.

SANTANA RODRÍGUEZ, Pedro. “El nuevo orden territorial y la democracia.” En: Revista Foro. No. 16. Constitución 1991: Nuevo país. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Diciembre de 1991.

VALLS MONTES, Rafael. “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas.” Disponible en la red vía: www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes2.htm Tipo: HTML. Tamaño: 57 Kb.

_____, “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: Entre textos y contextos.”. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia.

VELÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Rafael. “Ideología Política de los Textos Escolares de Historia Patria.” En: GUERRERO, Javier (Comp.). Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia. Tunja: UPTC/ Archivo General de la Nación/ Asociación Colombiana de Historiadores, 1995.

_____, “Análisis sobre los textos de Bachillerato de la Historia de Colombia, 1940-1967”. En: VARGAS HERNÁNDEZ, O (Comp.): Archivos y Documentos para la Historia de la Educación colombiana. Segundo Coloquio de Historia de la Educación Colombiana. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000.

VELÁSQUEZ, Fabio E. “Gobiernos locales en ciudades intermedias de Colombia: La gestión municipal ¿Para quién?”. En: Revista Foro. No. 11. Gobiernos municipales y descentralización en América Latina Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Enero de 1990.

2.2. TÉSIS DE PREGRADO

AGUIRRE RUEDA, Jorge Alejandro. Lecciones De Geografía: Encuentro y Similitudes de dos propuestas: El Estado Colombiano y Los Hermanos de las Escuelas Cristianas 1921-1949. Trabajo de grado para optar al

título de Historiador. Bucaramanga: UIS. 2009. Disponible en la red vía: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2009/129529.PDF Tipo: Adobe Acrobat PDF. Tamaño: 1.03 Mb.

BARÓN VERA, Alejandra. La Patria y el Héroe en la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: Una obra laureada en la conmemoración del Centenario de la Independencia 1910. Tesis para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS, 2006. Disponible en la red vía: Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 1.59 Mb.

QUIJANO MARTÍNEZ, Jenny Beatriz. Valores Nacionales, Textos Escolares e Instrucción Pública en las Escuelas Normales de Santander: 1886-1899. Tesis para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS, 2006. Disponible en la red vía: Tipo: Acrobat PDF. Tamaño: 2.18 Mb.

RIVAS ORTIZ, Laura Victoria. El Proyecto de Patria de los Hermanos de las Escuela Cristianas en Colombia: 1920-1948. Trabajo de grado para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS. 2009. Disponible en la red vía: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2009/129549.PDF Tipo: Adobe Acrobat PDF. Tamaño: 1.10 Mb.

ROCHA DALLOS, Silvia Juliana. “La escritura de los manuales escolares de Historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX.” Trabajo de grado para optar al título de Historiadora. Bucaramanga: UIS. 2008. Disponible en la red vía: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2008/126023.PDF Tipo: Adobe Acrobat PDF. Tamaño: 1.81 Mb.

2.3 LIBROS (Incluye artículos o capítulos de libros)

AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. “Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de memoria histórica: La memoria histórica de la Guerra Civil

Española (1936-1939)". Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset, 1996.

ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal. "Perú". En: VALLS, Rafael (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I. Países Andinos y España. Madrid: OEI/MAPFRE-TAVERA, 2005.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. "La Geografía de Colombia a través de los textos escolares-la década del treinta: Dos estudios de caso." En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001. P. 15. Serie "Proyecto Manes". Pp. 193-194

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel y ROMERO LOAIZA, Fernando. Textos Escolares y Representaciones Sociales de la Familia: Definiciones, Dimensiones y Campos de Investigación. Vol. I Pereira: UTP, 1999.

_____, Textos Escolares y Representaciones Sociales de la Familia: Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos. Vol. II Pereira: UTP, 1999.

_____, Textos Escolares y Representaciones Sociales de la Familia: Representaciones Sociales de la Familia en los Textos de Ciencias Sociales de la Educación Básica Primaria. Vol. III. Pereira: UTP, 1999.

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE, 1993.

ARCHILA, Mauricio. "La disciplina histórica en la Universidad Nacional: Sede Bogotá" En: ARCHILA, Mauricio y CORREA, Francois, et. al. (Eds.)

Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Facultad de Ciencias Humanas, 2006.

ARIZMENDI POSADA, Ignacio. Presidentes de Colombia: 1810-1990. Bogotá: Planeta, 1989.

ARTIEDA, Laura Teresa. “El “otro más otro” o los indígenas americanos en los textos escolares: Una propuesta de análisis.” En: GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (Directores). Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005.

BAGLEY, Bruce. “Narcotráfico: Colombia asediada.” En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

BAKHURST, David, BELLELI, Guglielmo y ROSA, Alberto. “Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional.” En: ROSA RIVERO, Alberto, BELLELLI, Guglielmo y BAKHURST, David (Eds.) Memoria Colectiva e Identidad Nacional. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000

BARTRA, Roger. “Crisis cultural e identidad en la condición posmexicana.” En: Ibíd.

ORTIZ, Renato. “Brasil: Sociedad, Cultura y Nación. La mediación de las industrias culturales en la percepción cotidiana de la identidad nacional.” En: Ibíd. Pp. 55-73.

BEJARANO, Ana María. “Estrategias de paz y apertura democrática: Un balance de las administraciones Betancur y Barco.” En: LEAL BUITRAGO,

Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.) Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

BETANCOURT, Alexander. Historia y Nación: Tentativas de la Escritura de la Historia en Colombia. Medellín: La Carreta, 2007.

BOLÍVAR, Ingrid Johanna. "La Construcción de la Nación y la Transformación de lo Político." En: BOLÍVAR, Ingrid, FERRO MEDINA, Germán y DÁVILA LADRÓN DE GUERVARA, Andrés (Coords.). Cuadernos de Nación: Nación y Sociedad Contemporánea. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001

BORRERO, Armando. "Militares, Política y Sociedad." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

CANDAU, Joël. Antropología de la Memoria. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 2002.

CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando. "Las Cívicas y los textos de Educación para la democracia: Dos modalidades de formación del ciudadanos en Colombia durante el siglo XX." En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001. P. 15. Serie "Proyecto Manes".

COLMENARES, Germán. "Estado de desarrollo e inserción social de la Historia en Colombia." En: Ensayos de Historiografía. Bogotá: Tercer Mundo/Universidad del Valle/Banco de la República/Colciencias, 1997.

CUCUZZA, Héctor Rubén. Yo Argentino: La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Argentina: Universidad Nacional de Luján/Miño Dávila, 2007

DÁVILA LADRÓN DE GUEVARA, Andrés. Democracia Pactada: El Frente Nacional y el proceso constituyente del 91. Bogotá: Alfaomega/Ceso-Uniandes/IFEA, 2002

DOMÍNGUEZ OSSA, Camilo. "Territorio e identidad nacional: 1760-1860." En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLS OBREGÓN, María Emma. (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/ IEPRI/ICANH, 2000

ESCOLANO BENITO, Agustín. "El Libro como Espacio de Memoria". En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001.

ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo. Construcción del Modelo Neoliberal en Colombia 1970-2004: Origen e Itinerario. Análisis desde la Economía Política-Implementación Jurídica. Bogotá: Ediciones Aurora, 2004.

FORERO, Alfonso. La Anti-Fantasía: Los Textos de Ciencias Sociales de uso en la Escuela Primaria Colombiana. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1988.

GARCÍA PUCHOL, Joaquín. Los Textos Escolares de Historia en la Enseñanza Española (1808-1900): Análisis de su estructura y contenido. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993.

GARCÍA, Martha Cecilia. “Luchas y Movimientos Cívicos en Colombia durante los ochenta y los noventa: Transformaciones y permanencias.” En: ARCHILA, Mauricio y PARDO, Mauricio (Eds.). Movimientos Sociales, Estado y Democracia en Colombia. Bogotá: CES/UN/ICANH, 2001.

GNECCO, Cristóbal. “Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social” En: GNECCO, Cristóbal y ZAMBRANO, Marta (Eds.) Memorias hegemónicas, memorias disidentes: El pasado como política de la historia. Bogotá: MINCULTURA/ICANH/UNICAUCA, 2000.

GONZÁLEZ, Fernán. “La Iglesia Jerárquica: Un actor ausente.” En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

GVIRTZ, Silvina, VALERANI, Alejandra y CORNEJO, Jorge. “Razas, Racismo y la Politización de los Contenidos en la historia de la Escuela Argentina (1859-1990). En: GUEREÑA, Jean-Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar (Directores). Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX). Madrid: UNED, 2005.

HALBAWCHS, Maurice. La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

HALL, Stuart (ed.) Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1. Pp. 13-74. Disponible en la red vía: http://socioeconomia.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/EltrabajodelaR.StuartH.PDF. Traducido por Elías Sevilla Casas).

HERRERA, Martha Cecilia, et. al. La Construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá; UPN, 2005.

_____, PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. La Identidad Nacional en los Textos Escolares de Ciencias Sociales: Colombia 1900-1950. Bogotá: UPN, 2003

_____, "Debates sobre raza, nación y educación: ¿Hacia la construcción de un "hombre nacional"?" En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar (Comps.) Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria. Bogotá: UPN, 2001.

HOBSBAWM, Eric. Naciones y Nacionalismo desde 1780. Barcelona: Crítica, 1997

GELLNER, Ernest. Naciones y Nacionalismo. Madrid: Alianza, 1988

HOSKIN, Gary. "Los Partidos Tradicionales: ¿Hasta donde son responsables de la crisis política?" En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

JARAMILLO AGUDELO, Darío. "Introducción." La Nueva Historia de Colombia. Biblioteca Básica Colombiana. Tomo 18. Bogotá: Colcultura, 1976.

KALMANOVITZ, Salomón. "Los gremios industriales ante la crisis." En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós, 1990.

LEAL BUITRAGO, Francisco. “Estructura y coyuntura de la crisis política”. En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

LECHNER, Norbert. “Orden y memoria.” En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000.

LONDOÑO BOTERO, Rocío. “Problemas laborales y reestructuración del sindicalismo”. En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

LÓPEZ FACAL, Ramón. “La Nación Ocultada.” En: PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio, et.al. La Gestión de la Memoria: La Historia de España al Servicio del Poder. Barcelona: Crítica, 2000

MANZANO MORENO, Eduardo. “La Construcción histórica del pasado nacional” En: PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio, et.al. La Gestión de la Memoria: La Historia de España al Servicio del Poder. Barcelona: Crítica, 2000

BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. GARCÍA CANCLINI, Néstor. “Pensar en medio de la tormenta”. En:

BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

_____, “Colombia: Ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional.” En: BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

_____, “El futuro que habita la memoria.” En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos/CAB, 2004.

MELO, Jorge Orlando. “La historia: Las perplejidades de una disciplina consolidada.” En: GUTIÉRREZ, Carlos B. (Ed.). La Investigación en Colombia: En las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales. Bogotá: UNIANDES, 1991

_____, “Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899)” En: OCAMPO, José Antonio (Ed.) Historia Económica de Colombia. Bogotá: Presidencia de la República, 1997.

_____, “Los estudios históricos en Colombia: Situación actual y tendencias predominantes.” En: MELO, Jorge Orlando. Sobre Historia y Política. Medellín: La Carreta, 1979.

_____, “Medio Siglo de Historia Colombiana: Notas para un relato inicial.” En: LEAL BUITRAGO, Francisco y REY, Germán (Eds.) Discurso y Razón: Una historia de las Ciencias Sociales en Colombia. Bogotá: UNIANDES/Fundación Social/Tercer Mundo, 2000.

MONSIVAIS, Carlos. “De la sociedad tradicional a la sociedad postradicional”. En: BARBERO-MARTÍN, Jesús (Coord.) Cuadernos de Nación: Imaginarios de nación-Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. “El proceso político, militar y social de la Independencia” En: JARAMILLO URIBE, Jaime (Director Científico). Nueva Historia de Colombia. Vol. II: Era Republicana. Bogotá: Planeta, 1989.

ORJUELA ESCOBAR, Luís Javier. La sociedad colombiana en los años noventa: Fragmentación, Legitimidad y Eficiencia. Bogotá: UNIANDES-Ceso, 2005.

OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.) Los Manuales Escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001.

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio. “La Creación de la historia de España.” En: PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio, et.al. La Gestión de la Memoria: La Historia de España al Servicio del Poder. Barcelona: Crítica, 2000

PÉREZ VEJO, Tomás. Nación, Identidad Nacional y otros Mitos Nacionalistas. España: Ed. Nóbel, 1999.

PIZARRO LEÓNGÓMEZ, Eduardo. “La insurgencia armada: Raíces y perspectivas: Un balance de las administraciones Betancur y Barco.” En:

LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

RESTREPO, Luís Alberto. “Movimientos cívicos en la década de los ochentas”. En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.

RINCÓN, Omar (Coord.) Cuadernos de Nación-Relatos y Memorias Leves de Nación. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. P. 9. Especialmente el artículo del mismo autor “Colombia: Marca No Registrada”. En: Ibíd.

RIVIERE GÓMEZ, Aurora. “Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: Una aproximación a las síntesis históricas de las comunidades autónomas (1975-1995)”En: PÉREZ GARZÓN, Juan Sisínio, et.al. La Gestión de la Memoria: La Historia de España al Servicio del Poder. Barcelona: Crítica, 2000.

RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. La Educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio, 2008.

ROMERO, Luís Alberto (Coord.) La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

RUIZ SILVA, Alexander. “Texto, Testimonio y Metatexto: El análisis de contenido en la investigación en educación.” En: JIMÉNEZ BECERRA, Absalón y TORRES CARRILLO, Alfonso (Comps.) La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales. Bogotá: UPN, 2004.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. “Memoria, museo y nación.” En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000

TERÁN NAJAS, Rosemarie. “Ecuador”. En: VALLS, Rafael (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I. Países Andinos y España. Madrid: OEI/MAPFRE-TAVERA, 2005.

TODOROV, Tzvetan. Los Abusos de la Memoria. Barcelona: Paidós, 2000.

TOVAR PINZÓN, Hermes. “La Lenta Ruptura con el Pasado Colonial (1810-1850)”. En: OCAMPO, José Antonio (Ed.) Historia Económica de Colombia. Bogotá: Presidencia de la República, 1997.

TOVAR ZAMBRANO, Bernardo. “La Historiografía Colombiana”. En: TIRADO MEJÍA, Álvaro (Dir.) La Nueva Historia de Colombia. Tomo . Bogotá: Planeta, 1989.

_____, “Porque los muertos mandan: El imaginario patriótico de la historia colombiana.” En: TOVAR ZAMBRANO, Bernardo y ORTIZ, Carlos Miguel (Eds.) Pensar el Pasado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Facultad de Ciencias Humanas/Departamento de Historia/Archivo General de la Nación, 1997.

URREGO, Miguel Ángel. Intelectuales, Estado y Nación en Colombia: De la guerra de los mil días a la Constitución de 1991. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad Central, 2002.

VALENCIA GUTIÉRREZ, Alberto. Violencia en Colombia: Años Ochenta y Reforma Constitucional. Cali: Univalle, 1998.

VALLS MONTES, Rafael. “España”. En: VALLS, Rafael (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I. Países Andinos y España. Madrid: OEI/MAPFRE-TAVERA, 2005.

WILLS OBREGÓN, María Emma. “De la nación católica a la nación multicultural: rupturas y desafíos”. En: SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLIS OBREGÓN, María Emma (Comps.) Museo, Memoria y Nación: Misión de los Museos Nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colombia/PNUD/IEPRI/ICANH, 2000.

ZAMOSC, León. “El campesinado y las perspectivas para la democracia rural”. En: LEAL BUITRAGO, Francisco y ZAMOSC, León. (Eds.). Al filo del caos: Crisis política en la Colombia de los años 80. Bogotá: UN/Tercer Mundo, 1990.