

LA VIOLENCIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NACIONAL EN EL ESCENARIO INSTITUCIONAL COLOMBIANO (1948-2006)

Violence and National History Teaching (1948-2006): an Institutional Colombian Perspective

MARÍA ISABEL CRISTINA GONZÁLEZ MORENO*

Resumen. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, es posible rastrear en Colombia múltiples reformas estatales a la Educación Media en materia de planes de estudio y currículos. Detrás de cada una sale a relucir una racionalidad que excede las lógicas del campo educativo y que, más bien, se entrelaza con el proyecto político gubernamental de turno y sus requerimientos ideológicos, o con coyunturas sociopolíticas determinadas. Esta incidencia del mundo político en el educativo se revela de manera particular en las asignaturas escolares que abordan la historia nacional. Dentro de esta perspectiva, se muestra cómo tras las transformaciones institucionales registradas se impulsan diferentes memorias y visiones de ciudadanía, democracia, nación y conflicto que ponen en evidencia líneas de subordinación del proyecto educativo al amplio universo de las dinámicas políticas.*

Palabras clave: currículo, historia, violencia, legitimación, ciudadanía

Abstract. It is possible to track multiple State reforms to Secondary Education in terms of curricula and syllabus throughout the second half of the twentieth century in Colombia. Underlying each reform, one can identify a rationality that surpasses the logic of Education, and is rather intertwined with the political project and ideological requirements of the government in office, or with certain socio-political junctures. The

* Socióloga y Magister en Estudios Políticos por la Universidad Nacional de Colombia. Su experiencia investigativa se ha centrado en los temas, representaciones sociales, memoria e historia de la violencia en Colombia. Se desempeñó como asesora del Informe Basta Ya! Colombia: Memorias de la Guerra y la Dignidad Centro Nacional de la Memoria Histórica (2013). Actualmente se encuentra vinculada con el grupo de investigación Democracia, Guerra y Nación del Instituto de Estudios Políticos y relaciones Internacionales (IEPRI)

* Una versión de este artículo fue publicada en inglés bajo el título "Violence and National History Teaching (1948-2006): An Institutional Colombian Perspective" en *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, vol.3, n.4, diciembre 2014, pp.218-27.

impact of the political world on education is particularly noticeable in school subjects that address national history. Within this perspective it is shown how, after institutional changes have occurred, different memories and visions about citizenship, democracy, conflict and nation are being promoted. This highlights different ways of subordination of the educational project to a wide universe of political dynamics.

Key words: curricula, violence, legitimacy, citizenship

Aunque en el imaginario popular la escuela es asociada a la distribución y producción de conocimiento, su ordenamiento desborda al plano cognitivo como finalidad. Tras los planes y los currículos que generalmente llegan a la escuela en la forma de productos acabados, subyace un entramado de relaciones de poder y de intereses a los cuales no es ajena la institución educativa. Como señala el analista Alejandro Álvarez (2007, 254): “La elaboración de los planes de estudio ha sido siempre un asunto político [. . .]. Ese ejercicio ha sido estratégico para el poder por cuanto allí no sólo se produce conocimiento, sino que se selecciona y ordena la información que se considera legítima y verdadera en un momento histórico dado”.

Desde su función formadora social e institucionalmente avalada, la escuela constituye un escenario privilegiado que contribuye a la implantación, preservación, consolidación y reproducción de la unidad estatal sobre la base de la misión identitaria que generalmente le es conferida. La validación o la impugnación de estructuras sociales, políticas y raciales; la asignación de responsabilidades sociales y políticas sobre los hechos históricos; la confrontación, evasión o exaltación de momentos y personajes históricos configuran un repertorio de enorme significación política que subyace a lo que es enseñado en la escuela, en especial en las materias de historia, geografía y cívica, usualmente denominadas como “ciencias sociales”.

De manera independiente a la incorporación o no de los desarrollos disciplinares, las directrices educativas oficiales, y en especial las alusivas a la historia nacional, vehiculan de hecho una memoria social y política, y unos

modelos culturales y de ciudadanía específicos a partir de la selección de eventos, actores y procesos, y de los énfasis sugeridos. Ciertamente, el currículo escolar y su concreción en los manuales y aulas de clase se constituyen en una pauta de interpretación del pasado; y con la autoridad que les confiere su función, y su capacidad de propagación, en referente de construcción de un futuro.

De acuerdo con su relevancia política, los regímenes autoritarios o democráticos, en tiempos de convulsión o de paz, han orientado, emprendido o vigilado la reconstrucción de la historia nacional adelantada por la escuela (Choppin). En la respuesta a preguntas como qué entra y qué se excluye en sus contenidos, qué dedicación horaria ha de tener, está en juego un sentido y una significación al devenir nacional en el que se materializan opciones políticas de forma tácita o expresa.

Ahora bien, en los contextos de transformación política, o escenarios bélicos se expresa con mayor claridad el campo educativo como otro terreno de enfrentamiento. Algunos ejemplos de esta manipulación son: la censura de textos; la cooptación o la persecución a los maestros, el falseamiento de hechos históricos, el silenciamiento de problemáticas sociales y políticas, y las retóricas denigrantes contra los “enemigos” o las “amenazas” de turno.

En Latinoamérica, el análisis de las problemáticas relativas tanto a la instrumentalización como a la proyección política de los contenidos escolares se ha posicionado como objeto de estudio particularmente en sociedades postconflicto o en transición, en medio de un auge memorialístico a nivel mundial. En países como Chile y Argentina, ciertamente la escuela constituye un importante escenario de la discusión entre memoria u olvido que copa la escena pública y académica. En aras de recobrar la unidad de una colectividad polarizada o fracturada, la historia que provee la escuela está siendo revisada desde su función misma (Carretero); las orientaciones y evolución del currículo y los manuales (Amézola); la forma de negociar-enfrentar memorias contrapuestas (Reyes), y las estrategias que se emplean para dotar de sentido a las experiencias traumáticas en las nuevas generaciones, entre otras líneas de análisis.

En Colombia, el análisis de las directrices educativas y los manuales escolares en tanto textos políticos por su origen y finalidad es muy incipiente primando su abordaje desde el punto de vista pedagógico y didáctico. Ahora bien, Colombia ostenta los títulos de la democracia más antigua de América Latina, junto a los del conflicto armado interno más prolongado y uno de los más elevados y continuos niveles de violencia interna del hemisferio. ¿Cómo encara la escuela el relato nacional que agencia esta tensión entre violencia y democracia? ¿Cómo se incorpora la historia de violencia en la narrativa de nación cuando esta habla de la fractura de la misma y cuestiona el devenir democrático?

En desarrollo de los anteriores planteamientos, se analizará en perspectiva diacrónica los planes de estudio y los lineamientos curriculares de las asignaturas Historia de Colombia y Ciencias Sociales formulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entre 1948-2008.¹ Dichas directrices serán comprendidas como textos políticos, por su origen y significación, y como movilizadoras, en la escuela, de memorias y representaciones específicas sobre el conflicto y la violencia. En este sentido, no se pretende un análisis en términos historiográficos o pedagógicos sino como parte de una historia política y cultural en la que se inscribe de manera sustantiva la educación.

UNA EDUCACIÓN PARA LA CONTENCIÓN DEL ENEMIGO: LOS CONSERVADORES EN EL PODER

Durante las décadas de los treinta y cuarenta, el sistema educativo en Colombia fue pensado por los sucesivos gobiernos liberales dentro de un proceso de secularización institucional como parte orgánica del proceso de construcción de un Estado nacional moderno. En esta dirección fue proclamada la centralización educativa en el Estado durante la primera administración presidencial de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Ello significó una ruptura con la forma como se había estructurado hasta entonces la educación en materia de orientación, vigilancia y acceso. En efecto, desde la promulgación de la Constitución Política

¹ Este artículo incorpora las conclusiones de la primera parte de la investigación COLCIENCIAS – IEPRI “Desde la Escuela: Memorias de la violencia en Colombia”, orientada a la comprensión en el nivel escolar de la enseñanza de historia y los contenidos de violencia para el período 1948-2008.

Nacional de 1886 y del concordato de 1887, la Iglesia Católica en tanto “elemento esencial del orden social” fue consagrada como institución regente de la educación e instrucción pública y ello se tradujo en una imposición sin cortapisas de sus lógicas tanto en materia instructiva como de regulación. A esto se suma que la Iglesia y el sector privado eran los mayores oferentes de escuelas por encima del Estado. En este contexto, políticas impulsadas en los treinta, como la centralización del control educativo en el Estado y medidas tendientes a la consolidación de una escuela igualitaria y sin particularismos, como la gratuidad y el levantamiento de las restricciones de género, origen social y religioso, dieron lugar a debates con los actores consolidados en el campo y a enfrentamientos violentos en algunas zonas del país (Silva).

La relegación de la historia patria y la cívica que se implementó como consecuencia de la reforma de López fue rechazada por los sectores conservadores al considerar que con ello se perdería la identificación nacional de los niños y jóvenes con el país, misión central de la enseñanza de la historia en el nivel escolar, y se ocasionaría, de la mano de la disminución de la dedicación horaria de la asignatura de religión, un “grave daño moral” al país. La reforma, se afirmaba, era “contraria a las tradiciones cristianas del país” (Jaramillo, 100) y fue presentada como “una persecución contra la religión católica” o “una avanzada del comunismo”, en especial por los conservadores como Laureano Gómez, quien se convertiría posteriormente en Presidente de la República (1950-1953). Por demás, esta perspectiva fue compartida por clérigos de la más alta jerarquía, como Monseñor Miguel Builes o Ismael Perdomo, quienes prodigaron excomuniones a los partidarios de la reforma e incitaron a la desobediencia civil en materia educativa (Helg 2001,164; Silva).

Ahora bien, las reformas liberales educativas alcanzaron de hecho una muy precaria implementación y fueron desmontadas en el marco de la administración presidencial de signo conservador que se inició en 1946. Los numerosos sucesos de violencia vandálica e insurreccional conocidos como “El Bogotazo” que tuvieron lugar tras el asesinato del líder político liberal y favorito a la presidencia Jorge

Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, serán presentados como detonante para los nuevos propósitos educativos.

En la retórica conservadora, el desencadenamiento y agudización de la violencia eran la expresión de una crisis social y de valores provocada por la penetración de ideas socialistas en la educación. Estas, se aseveraba, se habían instalado en la escuela como producto del desplazamiento de la institución religiosa católica en la dirección escolar y de la reducción de los cursos de historia patria, civismo y religión durante la administración liberal de López Pumarejo. Al respecto se afirmaba en el periódico conservador *El Siglo*:

[E]s en el campo de la escuela y de la universidad en donde el partido conservador tiene que llevar más a lo hondo la transformación que necesita el país. Pues fue allí donde se hizo sentir con mayor profundidad la influencia nociva de la enseñanza laica y la lenta amorfinada infiltración de las teorías de Carlos Marx. [. . .] Hace pocos meses se hizo un pensum de segunda enseñanza de acuerdo con lo que representa nuestra tradición y lo que es la realidad colombiana frente a esta clase de problemas [. . .]. En el bachillerato residió una de las fallas más imperdonables del nuevo régimen y el nuevo estilo va a subsanar todos los errores que se cometieron por espacio de quince años. (“Segunda enseñanza” en *El Siglo*, julio 21 de 1951, s/n)

El diagnóstico de la situación de orden público del país realizado por la administración conservadora y el papel de la educación en su superación se materializó en el Decreto 2388 de 1948 “por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”. Así, en el considerando de esta disposición educativa, se establece que el fundamento de su implementación son “los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República, (y) han puesto de manifiesto una vez más y con carácter de gran apremio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno”.

Esta contrarreforma conservadora de la educación comienza con una revalorización del lugar que ocupan las asignaturas orientadas a la formación ciudadana y moral. Se separan entonces las asignaturas de historia y geografía, y se aumenta la presencia de la cívica, que pasa de un curso a tres. La historia patria se intensifica y se hace obligatorio su estudio en todos los grados escolares. (Decretos 2388 y 3408 de 1948, y Decretos 0075 y 2550 de 1951).

Los derroteros de la enseñanza e interpretación de la historia para el bachillerato quedan establecidos por decreto: la asignatura debe apelar a la memoria de las gestas patrióticas y debe tener una especial vinculación con la cultura cívica. Por este camino, la historia nacional escolar se llenó de celebraciones y prácticas de revaloración de “las glorias de Colombia, del recuerdo de los fundadores y grandes cultores de la nacionalidad, (de) los sentimientos de libertad y democracia y (de) los deberes de los ciudadanos para con la Patria” (Decreto 2388 de 1948). Entre las iniciativas y medidas tomadas para este fin se contó no sólo con la divulgación histórica, supervisada por la Academia Colombiana de Historia (ACH) sino también con la prohibición de himnos no oficiales, la obligación de jurar bandera, la instalación de retratos de héroes en las aulas y la promoción de conferencias de cultura cívica, entre otros (Rodríguez).

Bajo la regencia del ideario conservador, las ideas de patria y nación que se habrían dislocado durante la República liberal fueron anudadas nuevamente no sólo al pasado glorioso sino al papel fundador de la Iglesia Católica. En este sentido, pueden interpretarse las directrices dadas por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cabeza del entonces Ministro Lucio Pabón para el curso de Cátedra Bolivariana, en las cuales se da relevancia particularmente a la temática de “Las ideas religiosas del Libertador”, y más en concreto al estudio de “Las relaciones entre los Estados americanos y la Santa Sede” (MEN 1953, 3). Para este tema, se sugería emplear un autor eclesiástico, en un escenario editorial escolar dominado por autores y editoriales vinculados con las principales comunidades religiosas presentes en el país.

La visión de las ciencias sociales impartidas en las aulas a comienzos de los cincuenta tiene un doble referente: la patria y la moral, que conjuntamente constituyen la denominada educación integral. En este escenario, la educación debía orientarse a la construcción de un ciudadano patriota, obediente de la tradición y de las leyes, y nacionalista, misión para la cual el conocimiento de la historia colombiana es central. Sin embargo, no se trata de cualquier tipo de historia nacional sino que, ante “la amenaza comunista” y “el desorden social”, se instala una historia romántica que privilegia el momento de la independencia y enfatiza en la dimensión civilista, de la cual la continuidad de la institucionalidad democrática y la gestión heroicizada de los presidentes de la República, en especial los de signo conservador, son contundentes muestras.

El origen de la violencia, en esta perspectiva, rastreado en las políticas educativas y plasmada en los manuales escolares, es circunscrito a un ámbito actitudinal y a ideologías políticas concretas (liberal y comunista). En palabras de Helí Rodríguez, secretario general del Ministerio de Educación en 1949:

[U]na de las causas de hechos dolorosos recientes —según se ha sostenido con insistencia— es el olvido de los ejemplos de civismo, orden y legalidad que el pasado guarda, en realidad la juventud colombiana poco sabe de nuestro pueblo y se ha dejado solicitar demasiado por teorías y prácticas políticas y sociales extrañas que alteran los valores esenciales de la nacionalidad. (MEN 1949b, 3)

Progresivamente, y como resultado de nuevas correlaciones de fuerza, se matizará en el discurso político la estigmatización de las políticas o el pensamiento liberal como causa de la violencia. En su lugar, hacia finales de los años cincuenta y en medio de un clima de negociación interpartidista, se dará mayor relevancia como factor explicativo de la violencia a la precaria educación, en tanto esta sería un terreno sobre el que se asentarían ideas subversivas foráneas.

EL FRENTE NACIONAL: LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y EL DESARROLLO

Para el liberal Alberto Lleras C. (1958-1962), gestor y primer presidente del Frente Nacional,² la crisis del país o “el desbordamiento de la furia política” connotaba un serio problema educativo en el nivel formal, pero también en “los sistemas educativos complementarios, el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia” (en Helg 2001, 215). En ese marco se empieza a hablar de “educación para la convivencia y la democracia” y se formula como objetivo del proyecto político interpartidista la transformación educativa y cultural. Incluso el Frente Nacional es presentado por Lleras C. como un mecanismo pedagógico al enseñar la alternación pacífica de los partidos liberal y conservador en el poder, en contraste con la política hegemónica y de exclusión interpartidista que había tenido lugar hasta entonces. Así lo expresa el ministro de la época Gonzalo Vargas Rubiano (1960a): “El Frente Nacional es, antes que todo, en sí mismo, toda una campaña educativa que trata de luchar contra los viejos prejuicios, que durante muchos años, algo más que un siglo, ha llevado a los estadios de la guerra civil y ha ensangrentado los campos de la Patria” (s/n). Desde esta perspectiva la educación no sólo contrarrestaría los impulsos y los influjos violentos sino que cumpliría una función central en el propósito del desarrollo económico, en el sentido de que “educar es producir productores” (Vargas R, 1960b, s/n).

Para este período, ciertamente, el desarrollo socioeconómico se instala como la racionalidad de la educación desplazando de este lugar los fines patrióticos e identitarios de la nación. Así, en los considerandos del Decreto n° 45 de 1962, la reforma del plan de estudios es planteada como producto de los avances científicos y culturales y de “las necesidades del desarrollo económico y social del país (que) justifican la revisión periódica de tales sistemas, planes y programas de enseñanza”.

² Se denomina Frente Nacional al período 1958-1974 durante el cual, como producto de un acuerdo entre las elites políticas y con el objetivo de frenar los elevados niveles de violencia asociados al conflicto bipartidista, rigió una fórmula por la que los partidos liberal y conservador, excluyendo la participación de otras fuerzas políticas, se alternaron el poder presidencial y distribuyeron entre sí de forma paritaria la administración pública.

En el contexto de la Alianza para el Progreso, programa político estadounidense para América Latina, el discurso de la modernización económica erigido como meta nacional tomó cuerpo en materia educativa en una formación con mayor énfasis en lo práctico o aplicado, como base de la preparación de “los nuevos contingentes humanos que el país necesita [. . .] para acelerar el proceso de su desarrollo” (Vargas 1960b). Al servicio del nuevo propósito nacional de superación durante los años sesenta, el plan de estudios se divide en dos núcleos, uno básico y otro de intensificación y capacitación, este último orientado al desempeño de actividades productivas, iniciativa que tiene su más clara expresión en la creación de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada INEM (Decreto n° 1962 de 1969).

La institución eclesiástica mantiene de hecho una importante injerencia en la orientación educativa, pero con un perfil público más bajo (Helg 1989, 118). A nivel escolar, el ascendente de la Iglesia se manifiesta en la inclusión del área de religión a lo largo de todo el bachillerato dentro de la estructura de materias obligatorias y en los contenidos del programa oficial de la asignatura Historia de Colombia en 1962, particularmente en el tema Desarrollo Cultural de Colombia (MEN 1963). Este se dedica de manera exclusiva a la Iglesia Católica, como queda presente en el listado de ítems a abordar: “El papel de la Iglesia en el campo de la cultura, Relaciones entre la Iglesia y el Estado, Régimen del Patronato y El Concordato”. Así, aunque encubierto en un discurso político progresista, sigue patente la indisolubilidad entre la cultura nacional y la Iglesia Católica en los planes de estudio y programas.

En este contexto, en los Programas Analíticos de Estudios Sociales y Filosofía Para el Primero y Segundo Ciclos de Educación Media de 1962, las sociales se describen como “formación espiritual, moral y cívica de los alumnos” subordinando el estudio de la historia a la formación en valores y dejando de lado su dimensión como disciplina del conocimiento. La historia que se ha de enseñar apunta a la interpretación del pasado como un “proceso ascensional constante” y como resultado de “la acción continua y colectiva de los individuos y de los grupos más diversos, en estrecha solidaridad” (MEN 1963).

Para la asignatura de Historia de Colombia, se establecen como objetivos “Cultivar el sentimiento de nacionalidad”, “hacer percibir las esencias del alma colombiana”, “restablecer el amor a la patria”, y “destacar el sentido heroico”.

En el escenario político de un pacto de perdón y olvido entre los dirigentes de los partidos políticos liberal y conservador, como de hecho se fundó el Frente Nacional, la historia así enseñada registra un marcado sesgo cívico y evolucionista sobre la base de la exaltación de una valoración positiva del destino del país y oculta los múltiples conflictos, entre ellos, la violencia. Aunque se introduce el tema de los Derechos Humanos, enunciándolo como soporte de la democracia, se delimita su interpretación y utilidad en función del momento político. Se plantea de manera explícita que su estudio ha de funcionar como “una base sólida para valorar este régimen político frente a otros del pasado y del presente”, con lo que se excluye una dimensión crítica en medio de un escenario internacional de guerra fría y un escenario interno de transformación de la violencia de un enfrentamiento interpartidista a un conflicto entre grupos armados insurgentes que cuestionan el Estado colombiano y su sistema político. Los contenidos de historia nacional cuentan una historia del país que comienza con la Conquista y que llega hasta el imaginario de patria de los cincuenta. En estas memorias no se nombran La Violencia³ ni los conflictos laborales o de tierras ni las tensiones políticas ni los hechos sociales más problemáticos de la década anterior. La trayectoria reciente del país se limita a referencias de presidentes, principales obras y reformas.

Otro de los contenidos de historia de Colombia que se debe enseñar es: “Puntualizar los motivos y las circunstancias que han determinado la unión de los partidos políticos para gobernar, a través de la historia de la República” (MEN 1963), disposición que puede ser interpretada como un mecanismo abierto de legitimación del sistema de democracia restringida que en ese momento tiene lugar. La enseñanza de la convivencia que promulga el Frente Nacional no parte de la reflexión histórica sobre la violencia vivida. La memoria de la conflictividad social y política es acallada en la escuela.

³ Se conoce como período de La Violencia al enfrentamiento violento en el marco de la disputa liberal-conservadora por el poder, y a la represión política, ocurridos a mediados de siglo XX y que cobraron la vida de cerca de 200.000 personas.

El único contenido alusivo a conflicto o violencia, en el programa para la asignatura de historia, es el relacionado con las guerras civiles del siglo XIX. El marco interpretativo sugerido es: “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” (MEN 1963, 55). La lectura de las guerras civiles sigue un derrotero heroico (“por restablecer la justicia”) que cobija la acción de los dos partidos, aunque no los nombra explícitamente. Adicionalmente, la alusión a los aspectos negativos de la guerra se realiza desde el rasero del progreso, mientras que sus impactos sociales y políticos son ignorados. Este es un abordaje funcional al Frente Nacional, que encuentra en ese momento, en la retórica del desarrollo, un elemento unificador a nivel político y disuasorio de una reflexión sobre la destrucción y las responsabilidades de los partidos políticos durante la Violencia.

LOS AÑOS OCHENTA: ENTRE EL OCULTAMIENTO Y EL AFRONTAMIENTO

Ahora bien, aunque desde el nivel gubernamental el desarrollo y la productividad no dejan de ubicarse como fin y factor legitimador de la orientación educativa, desde mediados de los setenta se introduce paulatinamente una nueva arista que se consolidará en la década siguiente. El Plan de Desarrollo “Para cerrar la brecha” (DNP 1975) de la administración del presidente liberal Alfonso López M. (1974-1978) pone a la educación en función del bienestar social. En este marco, el primero de los fines adjudicados al sistema educativo es el respeto por la vida y los derechos humanos como la base para contribuir al desarrollo individual y de la sociedad en un período en el cual la movilización social y la violencia insurgente se incrementan.⁴ Los principios a los que se debe la educación destacan a un sujeto crítico y activo, al igual que una necesidad de conocimientos que atiendan

⁴ En 1974 surge el movimiento guerrillero M19 sumándose a las ya existentes Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Ejército de Liberación Nacional (ELN, 1962) y Ejército Popular de Liberación (EPL, 1967)

la realidad local y contribuyan a la solución de los problemas sociales actuales. Es una transformación que empieza a insinuarse de la mano de los primeros contingentes de historiadores profesionales y de la tecnificación o calificación de la burocracia en el Ministerio de Educación frente a los intelectuales partidistas y eclesiásticos que dominaron hasta ese entonces el panorama educativo en todas sus instancias (González). Sin embargo, esta nueva orientación no logró concretarse curricularmente y durante la siguiente administración presidencial, la de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), no fue retomada, aunque tampoco se modificó lo establecido.

En los ochenta, en el gobierno del conservador Belisario Betancur C. (1982-1986) y dentro de una administración orientada a la consecución de la paz con las diferentes guerrillas, se plantea la necesidad de “educar políticamente” y se reconoce de manera implícita que las instituciones estatales no son las únicas que detentan el poder ni el eje exclusivo de la política. Se estipula que la educación y las ciencias sociales han de “capacitar para el debate de ideas sobre el poder y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones, para que el futuro ciudadano pueda participar consciente y responsablemente en el funcionamiento y el desarrollo de las estructuras sociales, económicas y políticas” (MEN en Zubiría, 35).

Aunque la democracia como sistema político no se cuestiona, sí se plantean críticas al modelo colombiano. Durante la administración de Betancur (1982-1986) hay un reconocimiento abierto, desde el gobierno mismo, de las limitaciones del sistema democrático en el país, cobijadas por “factores objetivos de la violencia” (DNP 1983, 9), es decir, fallas estructurales que desencadenan conflictos violentos.

El interés gubernamental en la educación durante la administración Betancur parte de considerarla como un factor que contribuiría a la solución de la violencia. El énfasis educativo estaba en la mayor nivelación de las condiciones objetivas del progreso social, reconocidas como la base de la salida al conflicto. Junto al propósito de extender la educación a todo el territorio nacional, la racionalidad de su política educativa se orienta a la educación en derechos, paz y principios

democráticos como fundamento del nuevo ciudadano. Así, el ciudadano crítico adquiere un lugar protagónico. Como lo expresa el mismo presidente en una entrevista publicada por el periódico *El País* de Madrid: “Voy a educar a mi pueblo para que sea capaz de cuestionar toda la injusticia que padece” (29 de mayo de 1982, s/n).

A diferencia del discurso político de los sesenta, se relativiza la idea de “falta” o “deficiencias de educación = violencia” como marco interpretativo gubernamental de la situación colombiana y se asume la existencia de conflictos de diferente origen y nivel. Dicho de otro modo, en este nuevo modelo, el problema educativo es sólo un componente o factor involucrado en el origen de la violencia, pero también en su solución. Este enfoque se plasmó en el plan de estudios, en la fusión de las materias de historia y geografía, y en la abolición de la asignatura de educación cívica. Las reformas fueron sustentadas en el documento curricular (MEN 1984) dentro de una dimensión interdisciplinaria de las ciencias sociales como fundamento del conocimiento y la comprensión requerida por la realidad social. Las ciencias sociales fueron presentadas como una ciencia interpretativa y no de verdades, y fueron puestas en función de la transformación social siguiendo una “perspectiva crítica y emancipatoria” contrastante con la verdad patriótica que, hasta ese momento, se mantenía como derrotero.

Si bien muchos críticos del gremio docente reconocieron que la denominada Renovación Curricular contribuía a la generación de pensamiento crítico, observaron a su vez rezagos de tareas de adoctrinamiento patrio o de enseñanza de “apologías individuales” (CEPECS, 54-59). En un contexto de elevados índices de violencia insurgente pero también de negociaciones de paz con las guerrillas M19 y FARC, la introducción en el plan de estudios mediante un decreto especial de materias como Educación para la Paz, La Democracia y la Vida Social y la Cátedra Bolivariana (Decreto 0239 de 1983) fueron consideradas parte de una “ofensiva ideológica del gobierno” fundamentada en un ideario conservador tradicionalista. Esta orientación se plasmaba, decían, en contenidos como: “recuperación de los valores cristianos, exaltaciones de los símbolos patrios (bandera, escudo e himno nacional), la reiteración de la identidad nacional sobre

la base de (la) defensa de las tradiciones, (el) rechazo a las 'ideas extranjeras' en materia política y hasta en la utilización de un lenguaje de extracción popular por parte del presidente" (CEPECS, 56).

Desde una postura política opuesta, la Renovación Curricular fue rechazada por algunos sectores sociales y políticos conservadores por considerarla de orientación marxista. La propuesta del presidente Betancur de dialogar con las guerrillas reclamaba, desde esta perspectiva, la enseñanza tradicional de la historia de Colombia como cuerpo de conocimiento separado de las ciencias sociales y una mayor intensidad horaria para enfrentar, en el plano ideológico, a la subversión:

Ahora más que nunca se hace indispensable contrarrestar en nuestro pueblo el pernicioso influjo de múltiples factores internos y externos que atentan contra los más dignos valores del alma nacional. Como nunca, es necesario fortalecer en la niñez y en la juventud colombiana el culto de la patria, el conocimiento y aprecio de sus héroes y próceres, saber valorar las raíces de su destino "Editorial" en *El Colombiano*, 19 de agosto de 1983, s/n).

En este mismo marco interpretativo, la Academia Colombiana de Historia (ACH) denunció el currículo formulado desde el MEN como una incitación a la lucha de clases o una "escuela del odio" (Arciniegas). Esta afirmación se sustentaba en la descripción del capítulo curricular "Realidad social colombiana" (MEN, 1984), en el cual era planteada de manera abierta la existencia de un "mundo de los ricos", minoritario y que gozaba de "los bienes propios de la sociedad de consumo" y de un "mundo de los pobres", de enormes dimensiones y condenado a la lucha por la subsistencia. Estos planteamientos del MEN en opinión de la ACH tenían como epílogo que "El éxito logrado por la guerrilla entre los jóvenes, se debe a la ignorancia que ellos tienen de nuestra historia nacional" y por ello se reclamaba con urgencia "adelantar una campaña nacional por la paz, y para la seguridad", al igual que "volver a la enseñanza de la historia de Colombia" (Cacua Prada 1985, s/n).

EL RECONOCIMIENTO DEL CONFLICTO SOCIOPOLÍTICO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Aunque en los ochenta se introdujo normativamente una visión renovada de la historia y de las ciencias sociales, sólo hasta los noventa el MEN publicó programas de estudio concretos por nivel. El Programa de Ciencias Sociales para cuarto año de bachillerato, promulgado en 1991, se enmarca de forma explícita en la reforma del plan de estudios de 1984 y se aleja de la perspectiva romántica, mientras que se propone servir de “Base de juicio para poder analizar los problemas que el país afronta en la actualidad” (MEN 1991).

Desde el presupuesto que requiere una orientación práctica para intervenir en el presente y en el futuro, el nuevo marco orientativo instala la historia reciente en la escuela y, con ella, el conocimiento sobre las problemáticas del país. En las recomendaciones generales se afirma: “Creemos que conociendo nuestra realidad podemos ser más libres, y más participantes y tolerantes, por ende más democráticos y menos violentos” (MEN 1991, 27). Bajo esta racionalidad, una mejor y mayor distribución del conocimiento contribuye a instalar el tema de las diferencias de la sociedad en los terrenos del debate, el diálogo y la negociación. En los contenidos establecidos se reconoce el conflicto como dinamizador de la historia alejándose de las perspectivas que lo ignoran, lo valoran negativamente o lo identifican exclusivamente con la violencia. Se incluyen no sólo contenidos de democracia y paz, estipulados desde los años ochenta, sino también de violencia. La construcción de una sociedad pacífica no parte del desconocimiento o la ignorancia de las problemáticas nacionales, las guerras y la violencia sino que ha de emerger de una reflexión crítica sobre aquellas.

En la bisagra entre los ochenta y los noventa, la segunda mitad del siglo XX hace parte de los contenidos escolares, abordada desde la violencia, las luchas sociopolíticas y las confrontaciones internas (MEN 1991). En una apuesta interpretativa del MEN para dicha época se diferencia como tema: “Colombia: violencia y dictadura 1946-1957”. En este, además de la partidización de la violencia, son contemplados nuevos factores socioeconómicos y estructurales, y

hay una aproximación a los impactos territoriales y poblacionales. En particular el tema de la tenencia de la tierra adquiere centralidad en el proceso de violencia. Adicionalmente es enunciada la existencia de una dictadura civil, diferenciada de la dictadura militar de Rojas Pinilla (1953-1957). Si bien el documento orientador no especifica a qué gobierno hace alusión, la dictadura civil es asociada al gobierno de Laureano Gómez en el imaginario político del período delimitado. Las indicaciones del MEN para abordar el período son críticas de la institucionalidad estatal en el marco de La Violencia y establecen un derrotero analítico de la administración Gómez y del curso de la violencia. Esta renovada mirada se complementa con el abordaje de la figura de Jorge Eliécer Gaitán como un líder social y de su plataforma política como objeto de estudio.

Tal introducción explícita de temáticas alusivas a la violencia en los programas de ciencias sociales es el resultado del agravamiento del orden público y del incremento de su visibilidad mediática, como lo manifiesta el director del currículo y asesor ministerial, Campo Elías Burgos, uno de los artífices de la reforma de 1984 y de 1991. En efecto, las innovaciones ocurren en un período de elevados niveles de violencia a nivel urbano por cuenta del narcotráfico, en el que fueron asesinadas figuras políticas de reconocimiento nacional, entre ellas tres candidatos presidenciales. En este contexto, la escuela, durante décadas marginada desde las instancias oficiales del estudio de la problemática de violencia, se ve “obligada” a estudiarla.

El programa curricular de 1991, además de sugerir nuevos contenidos históricos, plantea un nuevo abordaje de temas ya presentes. De un tradicional tratamiento enciclopédico de la Declaración de Derechos Humanos, en las nuevas disposiciones se señala su estudio crítico desde la confrontación o contrastación con la realidad histórica del país (MEN 1991). La nueva Constitución Política en 1991 formuló un nuevo proyecto de nación y ciudadanía a partir del reconocimiento de su carácter pluriétnico y multicultural y de los derechos humanos como su principio rector. La Constitución estipuló, entre las prioridades de la educación, el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (Artículo 67) y dispuso la obligatoriedad en todos los niveles del

estudio de la carta normativa y de la instrucción cívica. Esta responsabilidad se concretó en la Ley General de Educación de 1994 y posteriormente en el plan decenal de educación 1996-2005. En dichas disposiciones, la educación en valores humanos se convierte en área obligatoria y los fines formativos acentúan una marcada orientación política en al menos seis de los trece puntos: derechos humanos y principios democráticos; participación; respeto a la autoridad legítima; estudio y comprensión crítica de la cultura nacional; creación y fomento de una conciencia de la soberanía; desarrollo de la capacidad crítica para el progreso social y económico, y atención de problemáticas nacionales. En materia curricular la Ley introdujo inicialmente flexibilidad, dado el reconocimiento de la multiculturalidad y de diferentes realidades que implicaban el desarrollo de conocimientos específicos. Sin embargo, durante la administración del gobierno conservador de Andrés Pastrana (1998-2002), el MEN estableció ejes temáticos de obligatorio obligatorio para el área de ciencias sociales. De manera particular, se incluyen temáticas asociadas al conflicto y la violencia en el eje “Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz” (MEN 2002a, 54) y, en menor medida, en el eje “Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios”.

Las ciencias sociales se enfocan hacia la consecución de la paz. Es una mirada propositiva o hacia futuro que tiene como base el conocimiento de los derechos humanos, pero en la cual es subsidiario el reconocimiento histórico de procesos sociales, económicos y políticos de muy diversa índole, en los cuales la violencia encuentra su explicación o sentido. Se esboza una formación en derechos humanos, sin contextualización. En estos lineamientos de 2002, y no sólo en relación con la problemática de violencia, no hay alusión a hechos o procesos históricos concretos. La “comprensión y tratamiento de los problemas sociales” a los que se orientan las ciencias sociales no se fundamenta normativamente en el conocimiento histórico.

La reforma educativa para la paz expedida en el gobierno de Pastrana (2002) fue desmontada en 2004 durante la administración de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010). Los nuevos lineamientos del MEN (2004) aluden a la problemática de violencia en el país en los siguientes temas: impactos del 9 de abril; análisis del período de La Violencia y sus relaciones con formas actuales de violencia; explicación del surgimiento de guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico en Colombia; transformaciones de la guerrilla, y causas y consecuencias del desplazamiento forzado. A través de estos contenidos, a desarrollar en los dos últimos niveles del bachillerato, se pretende generar un reconocimiento de la primacía de los derechos fundamentales y una posición crítica de los estudiantes frente a situaciones de discriminación, acciones de violencia por parte de los grupos armados y frente a los procesos de paz.

Aunque no se formula explícitamente, una línea interpretativa para la comprensión del fenómeno de violencia en Colombia, la consonancia de este proyecto curricular con el discurso político del presidente Uribe Vélez resulta palpable en dos puntos:

1. En los lineamientos no se menciona el conflicto armado interno sino que se hace referencia a “las formas actuales de violencia”. El no reconocimiento de la existencia del conflicto armado interno en la política gubernamental tiene como presupuesto una concepción específica a nivel político y militar para enfrentar la violencia insurgente: la reducción de la dinámica violenta a una amenaza terrorista protagonizada por un “puñado de violentos”. Asimismo, la afirmación del sistema y del régimen político democrático va de la mano con la negación de cualquier raigambre política de los actores armados. Esta concepción parece reproducirse, en los lineamientos educativos, en la enumeración desarticulada como objeto de estudio: guerrillas, paramilitarismo y narcotráfico. La inclusión del narcotráfico como actor del conflicto armado refuerza una mirada de la problemática desde la óptica de la criminalidad así como la exclusión del Estado de dicha lista. En efecto, en el discurso gubernamental de turno, la despolitización del

conflicto va aparejada con el desconocimiento de la implicación del Estado como un agente activo en este, al cual le es disputado o cuestionado su poder.

2. La negación del conflicto armado que impone el gobierno de Uribe Vélez en todos los documentos oficiales se instala en la escuela y de dicha negación se deriva un cuestionamiento a eventuales diálogos de paz. Esta comprensión parece reproducirse en los lineamientos en los cuales es explícita la intención de generar entre los estudiantes una posición crítica frente a los procesos de paz y frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados omitiendo el objetivo de generar una posición crítica sobre el manejo bélico o militar que es, de hecho, la política gubernamental en curso cuando se formulan estas directrices educativas. Es preciso recordar que, en estos dos períodos presidenciales de Uribe Vélez, los opositores políticos y las apuestas que defendían una salida negociada al conflicto armado fueron estigmatizados como “guerrilleros de civil” o “cagüaneros”, en una especie de capitalización del fracaso e impopularidad de los diálogos de paz desarrollados en la población de San Vicente del Cagüan durante el gobierno de Pastrana.

Los lineamientos educativos vigentes carecen de una mirada de conjunto al igual que de una mirada de la realidad violenta sobre el trasfondo de problemáticas de mayor alcance o profundidad. No se plantea como tal una narrativa histórica sino un conocimiento puntual y fragmentario de aspectos relativos al conflicto armado. Es importante añadir que, en esta reforma, se introducen numerosos contenidos relativos a la pluralidad y la diversidad. Estas son reconocidas sobre el supuesto de que la no asunción de la diferencia está en la base de la violencia y de que las normas son reguladoras de la diferencia. En el plano cultural se esboza un discurso democrático mientras en el plano político se estigmatiza la controversia.

LOS VECTORES INVISIBLES DE LA HISTORIA: PENSANDO LA CIUDADANÍA DESDE EL CONFLICTO

La enseñanza de historia, en su intensidad y en su currículo, y en estos contenidos alusivos a violencia o conflicto, guardan estrecha relación con el escenario sociopolítico nacional de cada época. Allí se estima la conveniencia o inconveniencia de lo que se enseña. A lo largo de la revisión histórica de la política educativa y de los planes de estudio y los currículos se estableció que la transformación de los contenidos de enseñanza en ciencias sociales está asociada a la manera de concebir la democracia y la ciudadanía. A su vez, la preponderancia dada a las ciencias sociales guarda estrecha relación con la manera como se proyecta en cada momento histórico los temas del desarrollo y la democracia. En efecto, uno y otro son mencionados constantemente como fines de la educación desde los cincuenta, si bien los pesos conferidos varían al igual que su significación.

La historia de Colombia cobra centralidad como instrumento para formar al ciudadano en el convulsionado escenario social y político de los cincuenta. Formar un ciudadano patriota y obediente es la misión de la historia escolar ante la representación de la elite política sobre la existencia de una amenaza revolucionaria en curso. Por ello, la historia formulada en los currículos apela a las raíces de la nacionalidad y reduce al mínimo, o invisibiliza, las tensiones que en el momento tienen lugar en el país. Desde esta perspectiva, la visión que se instaura en la escuela tiene como eje la institucionalidad presidencial como máxima concreción o expresión del sistema democrático y republicano.

Por otro lado, el abordaje de la democracia y de la ciudadanía recrea la tensión entre el orden y la libertad. En la perspectiva difundida por el pensamiento conservador a través de la escuela, se concede centralidad al estudio de los deberes ciudadanos mientras se relegan sus derechos. A lo anterior se agrega la contraposición peyorativa y recurrente en el discurso político entre el orden y “el libertinaje”. En sintonía con una visión histórica nacional reconstruida desde la perspectiva del orden, el conflicto y la violencia son prácticamente excluidos de los programas escolares hasta los ochenta. La historia de Colombia cumple una

función exclusivamente patriótica que privilegia, como elemento aglutinador, la historia de la civilidad, que convierte en heroicas las gestiones políticas oficiales y que margina la diferencia y el disenso.

En los sesenta y setenta, el discurso político se organiza estratégicamente alrededor de la misión del desarrollo. Esto hace que los ojos se desplacen hacia el futuro y se distraiga la mirada social y política del pasado inmediato. Un pasado inmediato de “Violencia” que el Frente Nacional sellaría con un pacto de olvido entre las elites. Esto se verá reflejado en el mantenimiento de los contenidos cívicos y morales en el marco de una historia patria romántica y en la centralidad adquirida por las vocacionales o materias de orientación práctica en detrimento de las sociales y la historia.

La apertura política y los diálogos de paz con los grupos guerrilleros en los ochenta introducen un giro político y una manera de comprender y tratar el conflicto que repercute en la escuela y contrasta abiertamente con las décadas anteriores. En la escuela empiezan a circular discursos hasta el momento circunscritos al ámbito universitario. A la educación media llega una historia profesional, que reconoce la complejidad y la virulencia de la situación del país y se esfuerza por escudriñar las raíces históricas de la violencia, entendida como una expresión de conflictos de múltiple origen. Así, se plantea la educación para la formación de un ciudadano crítico y el fenómeno de la violencia se convierte en un objeto de estudio en el nivel escolar.

El espíritu crítico que irrumpió en los ochenta se verá matizado con la consagración en la Constitución Política de 1991 de la educación al servicio de los derechos humanos, la paz y la democracia. Esta orientación normativa y pacifista se tradujo en las sucesivas propuestas curriculares en una fuerte formación en valores y en la doctrina de los derechos humanos pero, de manera paradójica, redundó en un vago reconocimiento de la violencia y de situaciones conflictivas de diferente índole por las que ha atravesado históricamente el país. El discurso de la paz es segregado del conocimiento sobre la guerra, de los factores estructurales asociados a la dinámica violenta en Colombia y de las dinámicas particulares de sus actores, ya estén estos organizados o no. Se logra un

vaciamiento histórico del tema de la paz y se privilegia un abordaje de esta temática desde el plano conductual renovándose el sentido enciclopédico del conocimiento de los Derechos Humanos. Las orientaciones escolares pasaron de ignorar la naturaleza y magnitud del fenómeno de violencia en Colombia a un reconocimiento crítico que, no obstante, fue desmontado prontamente por un reconocimiento ambiguo.

La historia como proceso social, y también como acontecimiento, pierde terreno en la formación de este nuevo tipo de ciudadano. En su proceder, este tiene como base la posesión de una información muy general sobre la historia nacional, complementada con conocimientos alusivos a derechos humanos, resolución de conflictos y participación política. La pérdida de la dimensión histórica de los conflictos en buena medida equivale a una superficialidad en los juicios o a un presentismo reforzado por la información fragmentada y fugaz que proviene de la mayoría de los medios masivos de comunicación. Así, se distancia del ciudadano pasivo y obediente de los cincuenta, pero también del ciudadano informado y crítico de los ochenta. El ciudadano que se desprende de este tipo de formación termina por minimizar o desdeñar el contexto mientras exalta su propia capacidad de decisión o acción. Es por lo tanto un ciudadano descontextualizado.

Desde un ideario tradicional o moderno, el papel de la historia nacional como objeto de conocimiento en la escuela ha atendido a un fin identitario y a la construcción de ciudadanía para la paz. Sin embargo, se trata de una identidad que, antes que suponer un proceso reflexivo y constructivo, se concibe como exaltación. Por ello, el conflicto y la violencia son ocultados, negados o subestimados considerándolos una amenaza para la formación de un sentimiento patrio. Esta identidad pretende fundarse en el conocimiento acrítico de una historia heroica lejana que desdeña la deliberación alrededor de la historia reciente y el presente por su carácter conflictivo.

Simultáneamente, la construcción de ciudadanía para la paz se concibe como una formación en principios, anclados en el terreno de la moralidad o en el conocimiento de los derechos humanos o constitucionales, mientras se ha marginado el conocimiento del conflicto, de sus orígenes y transformaciones, de

los actores armados ilegales y sus discursos, las responsabilidades criminales y políticas de la violencia, las víctimas, el sistema judicial, la reparación, etcétera. Es una marginación fácil de constatar en los discursos que acompañan los lineamientos y en el peso relativo de las temáticas asociadas al conflicto y la violencia en Colombia frente a otro tipo de contenidos.

El miedo a abordar en la escuela de manera directa el conflicto y la violencia finalmente se convierte en un mecanismo que favorece la minimización de su trascendencia y el desdén alrededor del reconocimiento de las responsabilidades particulares y los impactos diferenciados. Es preciso propender al reconocimiento en la historia nacional de la historia del conflicto desde una perspectiva que incorpore las memorias contrapuestas de sus actores, pero que exceda una mirada condenatoria sobre estos y en favor de una reflexión crítica sobre la construcción como Estado y como nación. A partir de la concepción de la escuela como un lugar para reconocer, tramitar y transformar el conflicto, podrá emerger un ciudadano deliberante con un juicio político formado en el conocimiento histórico y no simplemente coyuntural.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Alejandro. *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid: UNED, 2007.
- Amézola, Gonzalo. "Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la 'transformación educativa'" en Kaufmann, Carolina (dir.) *Dictadura y Educación, Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.
- Arciniegas, Germán. "La Escuela del odio" en *Boletín de Historia y Antigüedades*. n.7, 1985, pp.633-35.

- Cacua Prada, Antonio. "Proceso de Socialización en los programas oficiales de sociales" en *Boletín de Historia y Antigüedades*, vol.72, n.750, 1985, 617-632.
- Carretero, Mario (comp.) Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.
- Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS). *Ciencias Sociales y Proyecto Pedagógico Alternativo*. Bogotá: Arte y Fitolito, 1985.
- Choppin, Alain. "Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica", en Pérez Siller, J y Verena Radkau (coords.) *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la Historia*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla, Colegio de San Luis; Braunschweig: Instituto Georg-Eckert, 1998, pp.169-180.
- González, María Isabel Cristina. "La Violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX" en *Análisis político*, n.81, mayo-agosto 2014, pp.32-48
- Helg, Alline. *La educación en Colombia 1918 – 1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Plaza & Janes, 2001.
- . "La educación en Colombia 1946-1957" en *Nueva Historia de Colombia*. Tomo 4. Bogotá: Planeta Colombiana, 1989
- Jaramillo, Jaime. "La educación durante los gobiernos liberales 1930-1946" en *Nueva Historia de Colombia*, Tomo 4. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1989.
- Melo Guevara, Gabriel. "Enseñando a olvidar" en *Boletín de Historia y Antigüedades*, n.750, 1985, pp.641-43.
- Reyes, Leonora. "Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile 1990-2003 en Jelin, Elizabeth y Federico Lorenz (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

- Rodríguez, Sandra Patricia. "El 9 de abril en las políticas de la memoria oficial. El texto escolar como dispositivo de olvido" en *Mataron a Gaitán: 60 años*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- Silva, Renán. "Reforma Cultural, Iglesia Católica y Estado durante la República Liberal". 2007 Disponible en <http://sociohistoria.univalle.edu.co/reformacultural.pdf> [Accedido en mayo de 2012]
- Vargas, Gonzalo. "El Frente Nacional como empresa de cultura" en *Revista Colombiana de Educación*, vol.2, n.7, octubre-diciembre, 1960^a.
- . (1960b), "La educación no está toda en la escuela" en *Revista Colombiana de Educación*, vol. 2, núm. 5, 1960b.
- Zubiría, Julián. "La reforma curricular en Ciencias Sociales" en *Revista Educación y Cultura*, n.9, 1986, 33-37.

Disposiciones y Documentos Oficiales

- Decreto 1570 de 1939. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 2388 de 1948. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 3408 de 1948. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 0075 de 1951. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 2550 de 1951. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]

- Decreto 45 de 1962. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 1962 de 1969. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 0239 de 1983. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 1002 de 1984. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 230 de 2002. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Departamento Nacional de Planeación (1975) *Para Cerrar la Brecha: plan de desarrollo social, económico y regional*. Bogotá, Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación (1983) *Cambio con equidad*. Plan Nacional de Desarrollo 1983 – 1986. Bogotá, Departamento Nacional de Planeación.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Ley 1013 de 2006. Por la cual se modifica la Ley General de Educación. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-93700_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan de Estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato (Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962)*. División de Educación Media, Sección de Bachillerato. Bogotá: Voluntad, s/f.
- . *Enseñanza de la Historia Patria. Normas - Estímulos - Sanciones*. Bogotá: MEN, 1949.

- Presidencia de la República. 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. *Enseñanza de la Historia Patria: Normas, estímulos y sanciones*. Bogotá: MEN, 1949.
- . La Cátedra Bolivariana en Colombia. Programa para Universidades, Colegios y Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1953.
- . *Programas analíticos de estudios sociales y filosofía para el primero y segundo ciclos de educación media*. Medellín: Bedout, 1963.
- . *Marcos generales de los programas curriculares*. Bogotá: Editolaser, 1984.
- . *Ciencias Sociales, marco general propuesta curricular noveno grado de educación básica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1991.
- . *Serie Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf.pdf [Accedido en abril de 2015]
- . *Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Serie Guías n.7, 2004.
- “Voy a educar a mi pueblo para que sea capaz de cuestionar toda la injusticia que padece”. Entrevista a Belisario Betancur en *El País*. Madrid, 29 de mayo de 1982

Entrevistas personales

Burgos, Campo Elías. Bogotá, Mayo 31 de 2011

Recibido el 11 de setiembre de 2014

Revisado el 27 de marzo de 2015

Aceptado el 4 de mayo de 2015