

## LAS DIFICULTADES, SILENCIOS Y CENSURAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*Carolina Guerrero García\**

*Javier Guerrero Barón\*\**

### Presentación

El presente artículo realiza un análisis del impacto de las reformas educativas en la enseñanza de la Historia desde 1826, periodo en el que se consolida el proceso educativo de la reciente república hasta el año 2017, momento en el que el Congreso Nacional expidió la Ley 1874 que ordena la enseñanza obligatoria de la Historia en la educación básica y media. Reconstruye un recorrido por las dificultades y censuras que ha tenido la enseñanza de la disciplina histórica durante la experiencia republicana, para proponer reflexiones en la construcción de políticas educativas coherentes, autónomas y propias, que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos, analíticos y conscientes de su realidad histórica. El texto sustentado en investigaciones continuas que se vienen realizando desde hace dos décadas muestra las transformaciones y continuidades que tuvo la enseñanza de la historia y los efectos contrarios generados por las dinámicas mundiales, las tensiones económicas, políticas, los conflictos bélicos e ideológicos, que se materializaron en políticas educativas y reformas, que debilitaron la enseñanza de la historia en el país hasta su casi desaparición desde 1984 y las expectativas de que

---

\* Lic. en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, Investigadora educativa y Docente de la Asociación Integral para el Desarrollo de Grupos Humanos –Gruphum–.

\*\* Sociólogo, Magíster y Doctor en Historia. Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinador del Proyecto “Ruta del Bicentenario”. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Historiadores y miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Historia.

la historia vuelva a la escuela con la nueva ley. Partimos de una idea: que la Enseñanza de la Historia es parte de un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen unas ideas fuertes y hegemónicas en la sociedad y que de alguna forma se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. Pero siempre en él emergen desde abajo relatos y visiones contra-hegemónicas que lucharán por instaurarse en el escenario público y, claro está, plasarse en la enseñanza. Y que es una lucha permanente por la inclusión de sectores, regiones y personajes y sobre todo de lecturas y miradas interpretativas, en las que el debate es inevitablemente necesario. Así, cada época traerá nuevas lecturas en un camino incesante donde la mirada democrática y las libertades de investigación y de interpretación son un marco imprescindible, siempre con apego a fuentes y métodos rigurosos.

Es decir, un sistema cultural, donde la enseñanza de la Historia será un sub-sistema dependiente, de un lado, del desarrollo historiográfico, pues no se puede enseñar lo que la historiografía no ha construido, conocido, comprobado y de alguna forma, consensuado, y de otro lado, se enseña, en términos generales, de acuerdo a políticas públicas (con elementos ideológicos hegemónicos), frente a discursos y enfoques contra-hegemónicos, en una dialéctica continua pesan sobre la Historia que se enseña.

### La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia<sup>1</sup>

Desde el nacimiento de la república, la enseñanza de la historia ha recorrido un sendero complejo con periodos de gran aceptación y entusiasmo y otros de debilidad, estigma e invisibilización. Gestar, desarrollar y mantener su enseñanza ha constituido un ejercicio de grandes avatares por los intereses gubernamentales e internacionales, que han incidido en el fomento de espacios académicos, de investigación, de for-

---

1 Algunas ideas iniciales fueron trabajadas en: Carolina Guerrero, “La enseñanza de la historia en el contexto de las ciencias sociales en Colombia: de la tecnología educativa a las inteligencias múltiples 1970-2008”, en: Javier Guerrero y Luis Wiesner, *Para qué enseñar la historia: Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales* (Medellín: La Carreta. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011), 189-206.

mación de docentes y producción de textos. Un contexto que ha retardado una construcción de los contenidos, las metodologías, la relación con la escolaridad y la comprensión de la incidencia de la enseñanza de la historia en la formación de las competencias de los ciudadanos de una nación. La debilidad de las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia refleja el papel secundario y la poca importancia que ha tenido este campo del saber pedagógico en nuestro sistema educativo, frente a los abundantes trabajos sobre matemáticas y ciencias naturales. Dentro de los documentos analíticos sobre las políticas educativas, las reformas, los desarrollos y tensiones, existe un sinnúmero de elementos por identificar, organizar, debatir y analizar, la construcción de los contenidos y los métodos que permitan la elaboración de políticas educativas para el país, coherentes, autónomas y propias, para la formación de una nación con memoria, consciente de su actuar y constructora proactiva de su presente. Para ello, el propósito de esta reflexión es realizar, un esbozo sustancial del recorrido de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la organización educativa republicana. Con motivo de la aprobación de la Ley de Enseñanza Obligatoria de la Historia —el pasado diciembre de 2017 por parte del Congreso de la República—, se han dado numerosos debates. Uno de los más relevantes se dio en el Seminario Taller Internacional “La Historia Vuelve a la Escuela”, realizado en Tunja por la UPTC en mayo 30, junio 1 y 2 de 2018, con ponencias y conferencias de los más importantes historiadores del país como Jorge Orlando Melo, Margarita Garrido, Diana Bonnett, Darío Campos, Medófilo Medina y Manuel Alvaro, la presencia de la Academia Colombiana de Historia, la Asociación Colombiana de Historiadores y el Ministerio de Educación Nacional. La última parte referirá algunas reflexiones sobre las implicaciones de la ley.

### **La Enseñanza de la Historia y el sistema cultural de la Memoria Colectiva: la lucha por las hegemonías**

Vamos a partir de una hipótesis de trabajo sencilla: la enseñanza de la historia se enmarca en la necesidad de consolidar los imaginarios de construcción de las naciones modernas, entendidas como “comunidades imaginadas”, por lo que permanentemente existe la necesidad de producir discursos que refuercen esas convicciones de que se pertenece a ese gran colectivo. Por tanto, la enseñanza de esos relatos forma parte de

un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen unas ideas hegemónicas en la sociedad y que se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. Pero siempre emergen desde abajo relatos y visiones contrahegemónicas que lucharán por instaurarse en el escenario público y, claro está, plasmarse en la enseñanza.

Para entender esta lucha de facciones discursivas, hemos distinguido seis periodos que han afectado la enseñanza de la Historia: El primero, el del “Bolivarismo hegemónico”, que va desde 1819 hasta la publicación del libro de José Manuel Restrepo en 1827 y la Convención de Ocaña en abril de 1828. El segundo periodo, el “Negacionismo y el Olvido” que coincide con el auge y hegemonía del Santanderismo. El tercero va desde la muerte de Santander hasta el “ostracismo de la historia” con la irrupción del “darwinismo social”. El cuarto periodo va desde la Regeneración hasta la República Liberal. El quinto va hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial y el comienzo de la Guerra Fría, desde el primer gobierno de Alberto Lleras, el fin de la Segunda Guerra Mundial y el 9 de abril y corresponde a la expansión de la Guerra Fría. El sexto periodo lo estamos viviendo aún con “El despertar de la Nueva Historia”. Vamos a esbozar algunos aspectos de cada uno de ellos, sin que aún tengamos una visión acabada de muchas de sus características.

### **El Bolivarismo hegemónico**

En los primeros años de la conformación de la República de Colombia, se tenía claridad de la importancia que representaba la enseñanza de la Historia para el nuevo país y aquellos quienes estaban liderándolo, como Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, marcaron las directrices y establecieron los primeros decretos para que se emprendiera su apropiación por parte de los niños y jóvenes; sin embargo, durante el siglo XIX la coyuntura de formar país, de resolver los conflictos internos y de establecer la geopolítica del momento, impidió estructurar, organizar, debatir y encontrar los fundamentos sólidos para determinar los contenidos, las metodologías, los métodos evaluativos de la enseñanza

de la Historia y, simultáneamente, permaneció ausente la formación de aquellos interesados en la materia<sup>2</sup>.

El Libertador Simón Bolívar señaló que la educación debía ajustarse a los sujetos, en su edad, en sus habilidades y temperamento. Señalaba la importancia de abordar la historia inmediata en edades tempranas y de manera progresiva, de modo que debían abordarse situaciones más lejanas en el tiempo a medida que se tenía más edad<sup>3</sup>. Las ideas educativas de Bolívar, que eran esbozos o intuiciones algunas de ellas profundas e inspiradas en la república clásica, por razones de su azarosa vida política y militar, rápidamente fueron derrotadas, así como su principal inspirador, Simón Rodríguez, quien tenía una propuesta de educación incluyente con un modelo pedagógico que proponía la formación integral entre lo intelectual y lo manual. Si bien Santander impulsó una escuela abierta a todos los sectores de la población, no siempre esto se dio así y terminó imponiéndose en muchas escuelas y colegios una educación selectiva y excluyente. La posición de Simón Rodríguez, apoyado por Bolívar, era que de un lado la educación republicana debía ser innovadora y creadora y de otra incluyente, señalando que “el interés general está clamando por una reforma de la instrucción pública; la América está llamada por las circunstancias a emprenderla: La América no debe imitar servilmente, sino ser original. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga”<sup>4</sup>.

Pero las realidades pudieron más que las intenciones. Y si bien las leyes santanderinas de educación propendían también por una escuela para todos los ciudadanos de la nueva república, no obstante, la costumbre, la pobreza generalizada, los prejuicios étnicos y sociales y el poder de la religión excluyendo los hijos naturales, derrotaron la idea.

- 
- 2 Miguel Aguilera, *La enseñanza de la historia en Colombia* (México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951), realiza una reconstrucción del desarrollo de la enseñanza de la historia desde 1826 hasta 1950 con información relevante para abordar este periodo.
  - 3 Información tomada de comunicaciones privadas entre Simón Bolívar y el rector del plantel Anglo Americano, donde en 1825, es Bolívar, quien, con la intención de seguir la formación de su sobrino Fernando Bolívar, expuso conceptos sobre la enseñanza de la historia y su importancia en la educación que se iba a emprender. Aguilera.
  - 4 Bárbara García Sánchez, “Pensamiento de Simón Rodríguez: La educación como proyecto de inclusión Social”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 59, (segundo semestre de 2010), 138.

Quien persistiera y de manera radical en una educación que incluyera a los mendigos y los huérfanos era casi un sacrílego o un loco –así lo llamaron– contra la gente decente en una sociedad profundamente clasista, injusta y desigual: al decir de Simón Rodríguez: “al verme recoger niños pobres, unos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo por los huérfanos (...), y otros que conspiro a desmoralizarlos para que me acompañen al infierno. Solo U. sabe, porque lo ve como yo, que para hacer Repúblicas, es menester gente nueva; y que de la que se llama decente lo más que se puede conseguir es el que no ofenda”<sup>5</sup>.

Sin embargo, nótese el hecho de que el primer pedagogo haga tan poco énfasis en lo que podría llamarse un currículo que contuviera la enseñanza de la Historia de Colombia y de los sucesos remotos o recientes. Ello es indicativo de que aún no se había formado la necesidad de un imaginario nacional. Pero la palabra América es frecuente, es el proyecto general bolivariano continental y fue el que se impuso en las llamadas repúblicas bolivarianas, tal vez sin una estrategia consciente. Por tal motivo, intuimos que la enseñanza de la Historia que empezó a darse a partir de 1826 con el plan de estudios ordenado para las escuelas de parroquia y para las carreras profesionales, entendidas bajo “principios de Geografía, Cronología e Historia” es realmente el primer intento de introducir la temática en la escuela republicana<sup>6</sup>. El cambio fue a nivel de la enseñanza superior donde realmente se instauró de manera obligatoria la enseñanza de la Historia, primero en la enseñanza militar, –diez años después– bajo el último gobierno de Francisco de Paula Santander y a través de la Ley del 29 de abril de 1836; el curso comprendía Derecho Constitucional, Geografía e Historia en todas las universidades de la República. Con esta base legislativa, el 25 de agosto de 1850 se organizaron los colegios nacionales y se ordenó la “enseñanza de la historia especial de la Nueva Granada”; sin embargo, pese al interés que se tenía en la enseñanza de la Historia, especialmente en la formación militar, no existían los profesionales que la dirigieran y no había claridad en sus contenidos, extensiones, evaluaciones o pedagogías a implementar.

---

5 Simón Rodríguez. “Consejos de Amigos dados al colegio de Latacunga”, en: *Obras Completas* (Caracas: Editorial Arte, 1975).

6 Miguel Aguilera, 54.

Para ello se empezó a conformar el Liceo Granadino con gran entusiasmo en 1857 que tuvo un gran prestigio como centro literario de actividades académicas, contando con la participación de personajes de reconocimiento intelectual tales como Agustín Codazzi, Manuel Murillo Toro, José Joaquín Ortiz, Manuel Ancízar, Lorenzo Lleras, entre otros. Desde allí, se gestaron academias significativas y representativas a nivel nacional como la Academia Nacional para el cultivo de las Ciencias, Artes y Letras y, particularmente, se buscaba la creación del estudio de la Historia y la lengua nacional; sin embargo, las diferencias políticas vividas durante los años de 1860 y 1877 impidieron avances en los estudios y los trabajos intelectuales sobre los temas históricos. A la altura de 1858 en los colegios no se contaba con la clase de Historia. Únicamente se desarrollaba el programa de Geografía, abordando superficialmente los viajes de Cristóbal Colón y el descubrimiento de América. Se recomendaba (ordenaba): “Hágase un ligero bosquejo histórico del descubrimiento, conquista, colonización, independencia y estado actual de la Nueva Granada, su última subdivisión política en estados federales, etc.”<sup>7</sup>, pero sin una visión crítica de sucesos como la disolución de Colombia, comúnmente llamada Gran Colombia, y evadiendo los grandes temas de la primera mitad del siglo XIX como la guerra de los supremos, la liberación de los esclavos, la revolución del medio siglo y las reformas que reacomodaban la conformación de las unidades territoriales.

Podríamos concluir que en la primera etapa de la república no hubo un afianzamiento de la visión bolivariana de la enseñanza de una Historia clásica antigua y se va abriendo camino paulatinamente una Historia nacional que va ganando en profundidad y extensión a medida de que las élites van pensando un proyecto de nación que pronto va a necesitar de la visión legitimadora del pasado.

### **La lucha por la construcción de una hegemonía de la Memoria y de la Enseñanza de la Historia**

En los comienzos de la República los debates sobre el problema educativo estuvieron cubiertos por los debates con la Iglesia, la influencia del utilitarismo de Bentham, el método Lancasteriano entre otras temá-

---

7 Miguel Aguilera, *La enseñanza*, 23.

ticas gruesas, todo ello atravesado por la precariedad de la nueva República para suplir los costos del sistema educativo que se quería implantar. Para demostrar nuestra hipótesis, es difícil establecer qué historia se debía enseñar cuando la nación no tenía desarrollados unos mínimos consensos sobre una memoria colectiva de su “comunidad imaginada”, alrededor de su origen republicano. Y tal vez, el obstáculo más importante lo constituyó la lucha a muerte, no contra los enemigos españoles derrotados en las grandes batallas, sino por los fundadores mismos de la República en lo que hemos denominado “el síndrome de Caín”, la lucha fratricida que se llevó de paso el primer intento de llevar a la práctica el ideario continental que aglutinó a Quito, Caracas y la Nueva Granada, en una utopía que se llamó Colombia.

Detrás y en el sub-fondo de estas controversias nació una lucha que reflejaba el interés por la memoria como sustrato de la pugna de poderes entre los líderes y caudillos. Hoy pervive entre historiadores y políticos un debate que a veces se torna partidista, aunque no necesariamente, de una batalla por imponer una memoria hegemónica de la interpretación de los orígenes de la República y la Democracia y de los sujetos que algunos llaman “los padres fundadores”. Vamos a tomar algunos hilos de las disputas entre santanderistas y bolivaristas que atraviesan nuestros 200 años de República, unas veces con sus fanfarrias y otras con sus silencios. ¿Cómo enseñar los orígenes de la República si le debemos la paternidad a unos gigantes que más parecen gladiadores enemigos proclives a resolverlo todo en un circo romano de sacrificios humanos?

Pero aunque la enseñanza de la Historia es un requisito importante, y más que importante, *sine qua non* para la construcción de una nación moderna como Colombia transitada entre dos tensiones: la construcción de un discurso hegemónico, los obstáculos a la construcción de la memoria y la censura o los olvidos y silencios intencionados o impuestos. El mejor ejemplo de estos silencios es la figura del mismo Simón Bolívar, pese a que hoy es la más recordada tanto por sus epígonos como por sus detractores, herederos de los mutuos odios que llevaron a la disolución de Colombia en 1830, aunque no siempre fue así por lo que se requiere de algo de contexto.

La hegemonía de los santanderistas empieza especialmente desde 1828 con la noche septembrina, cuando desapareció en las nieblas la fi-



gura pública del derrotado libertador, hasta 1846, seis años después de muerto el hombre de las leyes, cuando se entronizó la primera estatua de Bolívar en un espacio público en la que hoy es la plaza mayor de Bogotá<sup>8</sup>. Fue tan fuerte esta lucha de los discursos y las imágenes que el Bolívar de la última fase de su vida, con sus convicciones republicanas debilitadas, derrotado y errático, después de que fuera aceptada su dimisión a la presidencia, abandonó la capital el 8 de mayo de 1830 y falleció en diciembre en la ciudad de Santa Marta. La muerte de Bolívar, que como es bien sabido, se produjo el 17 de diciembre de 1830, fue ocultada por los caudillos venezolanos durante varios meses en las provincias, y en su natal Caracas solo se supo hasta entrado el mes de febrero y en las provincias con meses de tardanza. Hoy los ciudadanos no nos explicamos cómo el presidente de cinco repúblicas, actualmente seis, el fundador de la Colombia grande no recibió honores de Estado en todas las capitales. Y ni siquiera la noticia se difundió con honores de estadista. Pudieron más la envidia, el odio y la venganza, verdaderos valores fundantes de esta patria de entonces (y de la de hoy).

La era de la hegemonía de Santander borró literalmente del escenario público a sus más odiados enemigos y solo hasta después de su muerte en Bogotá el 6 de mayo de 1840 pudieron resurgir. Esto no quiere decir que si los bolivaristas hubieran sido los triunfadores no hubieran hecho algo similar con los derrotados. Inexplicablemente la Batalla de Boyacá se olvidó también. Y decimos, inexplicablemente, porque el general Santander también allí se llenó de gloria. Pero pudieron más las pasiones. Manuel Ancízar señala 31 años después, en 1850, al visitar el campo de batalla que ni siquiera estaban inscritos en piedra los nombres de los libertadores y que

Ni un monumento ni piedra siquiera conmemora esta benéfica función de armas. El antiguo puente, centro del conflicto ha desaparecido; y el nuevo en cuyas pilastras se tenía la idea de inscribir los nombres de los libertadores, permanece raso y sin

---

8 Este periodo que empieza con la campaña libertadora de la Nueva Granada, especialmente la Batalla de Boyacá y en la que el mismo Bolívar ayuda a proponer una memoria laureada que en su histrionismo contribuyó a la construcción de un imaginario victorioso. La historia y crónica de este periodo coincide con la “invención” de una “historia oficial” cuyo papel cumple la obra temprana de José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución de la República de Colombia en la América Meridional*.

concluir: Tal es el torbellino de acontecimientos que llenan los días de nuestra república, que no dan tiempo para levantar en ella ni aun los trofeos de aquellas victorias, únicas dignas de perpetua recordación<sup>9</sup>.

Solo hasta 1878 el presidente del Estado Soberano de Boyacá, José Eusebio Otálora, ordenó la construcción de un obelisco y solo en el centenario en 1919 se hizo una nueva interpretación, en el que se erigieran en otro orden los monumentos, la mayoría de los que hoy existen. Y casi por accidente o por un hecho fortuito, el conjunto monumental de Ferdinand Von Miller, que tiene una historia larga, pues era para el natalicio de Bolívar, luego para el centenario de la batalla, terminó siendo instalado solo hasta 1940 en homenaje al centenario de la muerte de su archienemigo, el general Santander<sup>10</sup>, logrando un objetivo: resaltar la imagen de Santander en las plazuelas centrales al lado de un puente hechizo y falseado. Así resaltar la acción de la vanguardia que dirigió el paso del río y olvidar “el campo de mayor enfrentamiento y el puesto de mando de Bolívar e imponer una versión, por lo demás falsa, sobre la ausencia de Bolívar del Campo de Batalla, lo cual se desmiente fácilmente con los documentos primarios y secundarios que demuestran su conducción estratégica en el mismo momento de las órdenes iniciales desde el cerro de San Lázaro en Tunja; sin embargo, aún muchos ciudadanos, incluidos historiadores, acogen esa falsa versión”<sup>11</sup>. De otra parte, ha sido tan secundaria la memoria histórica que el campo originario de la batalla fue tan alterado en el siglo XX que es imposible reconstruir la batalla, especialmente después de las dos últimas intervenciones cuando fue destruido parcialmente el cerro del Tobar, y las vías que con arrogancia los gobernantes atravesaron por el Campo de Batalla despreciando la memoria de los pueblos de América y que alteraron de manera sistemática e irreversible el sitio por donde arribó el grueso del ejército libertador en busca del ataque inicial

---

9 Manuel Ancizar, *Peregrinación de Alpha* (Bogotá: Banco Popular, 1984), 82.

10 Javier Guerrero y Luis Wiesner Gracia, eds. “La Segunda Batalla de Boyacá: Entre la Identidad Nacional y la Destrucción de la Memoria”, *Nuevas Lecturas de Historia*, n° 34 (2015). Ver especialmente: Abel Fernando Martínez Martín y Andrés Ricardo Otálora Cascante, “La memoria de tanto inmortal: El Campo de Boyacá 1819-2015”.

11 Carlos Bastidas Padilla, *Dudas sobre si Bolívar participó en la batalla de Boyacá*. 05 de agosto 2016, 07, acceso el 01 de mayo de 2018, <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16666184>. Mientras unos lo pintan en el campo, otros dicen que no comandó en persona la acción militar.

que desencadenó una de las batallas más importantes de la historia del continente en su lucha contra los grandes imperios, contra la monarquía, por la abolición definitiva de la esclavitud y el vasallaje indígena y por la democracia y la república moderna.

### “La Restauración y el nacionalismo patriótico” y la irrupción del Romanticismo utópico

El tercer periodo, “La Restauración y el nacionalismo patriótico” y la irrupción del romanticismo utópico, solo se puede dar después de la muerte de Santander en 1846. En ese año la estatua ordenada por el gobierno se perdió en un naufragio; sin embargo, otra que había sido ordenada al famoso escultor italiano Pietro Tenerani por el general Joaquín París para adornar la Quinta de Bolívar, (que le había sido donada generosamente por el libertador, con la administración de las minas de esmeraldas de Muzo, de las que nunca hubo cuentas claras), fue trasladada a la plaza central de la ciudad y se convirtió en la primera estatua pública del mundo en honor a Bolívar después de que la proscripción santanderista de la memoria pública cesara. En adelante, la imagen del derrotado surgió gigantesca como una leyenda hasta el punto de que algunos historiadores hablaban de la “industrialización de la epopeya americana”, de la “industria del bronce” que se generó en muchas plazas y edificios del mundo<sup>12</sup>. Al fin la fuerza de la memoria histórica rompería los diques de la censura para que emergiera gigantesco el recuerdo y el prestigio de esa epopeya utópica de América Latina, aunque para 1832 había fracasado estrepitosamente en las fauces del síndrome de Caín. No obstante, la memoria de estos sucesos se expandiría a los cuatro vientos en la cresta de la última ola del romanticismo estético europeo<sup>13</sup>.

---

12 Rodrigo Gutiérrez, “El cueto estuario a Bolívar. Notas americanas en torno al monumento de Quito”, *Fonsal*, n° 6 (agosto de 2006), 67.

13 Se conoce en la historia del arte al Romanticismo como el movimiento cultural de la primera mitad del siglo XIX. Exalta por encima de toda racionalidad los sentimientos, colocando la libertad, la pasión y el arrojo el dolor como grandes temas para conmovir al espectador o al lector según el caso. Se considera una reacción estética contra el Neoclasicismo del siglo XVIII, y en los estudiosos se exalta su afinidad con los postulados revolucionarios del liberalismo radical y de sus bases filosóficas idealistas. En la pintura, una de las obras más representativas es Eugène Delacroix, *La libertad guiando al pueblo* (1830). En América Latina esta corriente se insertó tardíamente y tuvo mucha influencia en la estatuaría patriótica hasta las primeras décadas del siglo XX.

Era la época de los grandes idealistas y utópicos, de las grandes hazañas del parto de la modernidad vista desde una nube cuasi celestial del romanticismo en todas sus expresiones cuando surgieron los grandes poemas, los ensayos hiperbólicos, las biografías maquilladas, las apolo-gías de incensario, los cuentos y novelas que idealizaron al héroe como un semi-Dios que atravesó indómito en un caballo blanco con una capa napoleónica todo el subcontinente, idea que desdibujó sus defectos y opacó a todos sus contemporáneos. Nadie niega que estamos ante un gigante de su tiempo, pero que no actuaba solo, que tuvo contemporáneos también inmensos, colectivos, pensadores, otros hombres y mujeres de acción y, sobre todo, pueblos convencidos de sus ideales y utopías que los depositaron en ellos y que les dieron el lugar que con méritos innegables ocuparon, pero los historiadores sabemos que todos los gigantes tienen los pies de barro y que hasta el invencible Aquiles tenía su talón vulnerable por donde el pensamiento crítico y humanístico podría penetrar al interior de la historia de los hombres y las mujeres de su época. Esa, consideramos es la función de la historia que siempre debimos construir y la que hoy debemos enseñar.

### **La anti-historia denominada “ostracismo de la historia”**

Si bien desde el gobierno de José Hilario López (1849-1853), en la “Revolución de Medio Siglo”, el radicalismo liberal comenzó a retomar los debates que propendían por una sociedad regida por principios filosóficos liberales, federalistas y laicos, decretando “la libertad total” de la enseñanza, profundizando los golpes dados a los intereses educativos de la Iglesia por parte de las reformas santaderistas, (proceso que dicho sea de paso derivó en la llamada “Guerra de los Supremos”, 1839-1841), propiciando, la creación de escuelas privadas laicas dada la crisis fiscal, vino luego una gran inestabilidad política y social que culminó con la guerra de 1861 que destruyó en buena parte lo que se había avanzado del sistema escolar en muchas regiones y localidades, en la práctica, además de la intención, no hubo grandes avances, hasta 1870 cuando se produce el Decreto Orgánico de 1870, sobre la Instrucción Pública Primaria, cuyos debates también contribuyeron a una fuerte reacción conservadora

católica que desembocó también en la llamada “guerra de las escuelas” en 1876<sup>14</sup>.

Un suceso impactó el mundo intelectual en Occidente: la publicación de la obra del darwinista social y positivista Herbert Spencer<sup>15</sup>. Este hecho desencadenó para el año de 1870 una tendencia muy fuerte de antihistoria denominada “ostracismo de la historia”,<sup>16</sup> –muy similar a “el fin de la historia” de 1990– entendido como desconocimiento del pasado, que señalaba la enseñanza de la historia como un desvío abominable, causante de los vicios sociales, las fallas políticas y morales de la población. Fue así como, en diferentes escenarios educativos de gran importancia empezaron a sustituir la Historia patria por la Historia natural<sup>17</sup> y se volcó un inmediato interés por la naturaleza física y biológica como la base del mundo civilizado y de una educación liberal: “Conocer la clasificación de los simios y de los quelónidos era más interesante que saber de la vida de descubridores, presidentes, oidores, virreyes y próceres”<sup>18</sup>. Fue así, como, durante casi toda la década de los años 1870 permaneció en el abandono el estudio de la historia en los planteles de educación. En las Escuelas Normales de maestros varones, de las 17 asignaturas que conformarían los *pénsum* y los programas oficiales, la Historia Patria y la

---

14 Colombia, Estados Unidos de. (1870, 1º de noviembre) Decreto Orgánico del 1º de noviembre de 1870, sobre la Instrucción pública primaria. En *La Escuela Normal*, núm. 1 del 7 de enero de 1871, Bogotá. Sobre el impacto de esta norma hay una amplia bibliografía regional y nacional y el papel de Dámaso Zapata y la creación de las escuelas normales. Ver prioritariamente: Jane Rausch, *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993), 20-23; María Victoria Dotor Robayo. *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1870-1876*. (Bogotá: Ministerio de Cultura, 2002); Óscar de Jesús Saldarriaga Vélez y Juan Sebastián Garcés Urrea, n.d. *Del ciudadano y el individuo en la reforma instrucionista de 1870 en Cundinamarca*. (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2011). Acceso el 15 de noviembre de 2019 <http://hdl.handle.net/10554/6643>.

15 Allí se afirmaba: “(...) Todo porque en el último libro de Spencer se calificaba la historia de zurcido de nombres, fechas y sucesos de ninguna significación, que en los colegios tiene usurpado el nombre de Historia” (...) si no se quería contrariar el pensamiento del filósofo evolucionista, para quien la historia era cosa huérfana de valor intrínseco, dotada a penas de un formulismo convencional, incapaz de producir “ninguna influencia en nuestros actos, y cuya utilidad esta en ahorrarnos el bochorno de ignorarla”. Aguilera, *La Enseñanza*, 25.

16 Término utilizado por el humanista Carlos Eduardo Coronado con el que registró el abandono en el que se tenía la enseñanza de la historia colombiana y universal durante estos años, afectando la formación militar, las escuelas normales y la educación pública. Ver Aguilera, *La enseñanza* 30.

17 Tal fue el caso de la Facultad de Literatura del Colegio Mayor del Rosario.

18 Aguilera, *La Enseñanza*, 26.

Historia Universal fueron completamente excluidas. Sin embargo, durante todo el año 1874, la Normal de Maestros emitió diplomas certificando la preparación de una asignatura que no se había cursado. En las escuelas anexas femeninas y masculinas, de escenario experimental de la instrucción formal, se mantenía la enseñanza de la Historia Patria con dos y tres horas a la semana. Allí se abarcaban contenidos desde el descubrimiento hasta la Batalla de Boyacá. Existía un miedo gubernamental a tocar las emociones políticas del momento, pues se creía que gestar el desconocimiento y la amnesia histórica evitaría las discordias en las aulas de clase y que las guerras civiles afectarían la memoria de los niños. En 1880 se separó la Secretaría del Exterior (Ministerio de Gobierno) que antes de 1880 atendía los asuntos educativos y se creó la Secretaría de Instrucción Pública mediante la Ley 10<sup>a</sup> de ese año. No obstante, este cambio institucional no tuvo gran impacto en las formas de enseñar ni en sus contenidos, hasta agosto de 1882, cuando se decretó la celebración de la fundación republicana en la educación rural y urbana del país, ordenando el estudio biográfico de personajes representativos en la Independencia, con una extensión de contenidos que abarcaban desde el movimiento comunero hasta el 20 de julio de 1810, y lo hacía extensivo a los cuatro años posteriores a la Independencia con el reconocimiento de los procesos que se dieron en Venezuela y Quito para las escuelas urbanas.

### **¡Oh Gloria inmarcesible!: La Regeneración, el Nacionalismo y la historia patriótica**

Esta oleada negacionista de la historia fundacional de la República termina con la restauración de bronce que toma nuevas fuerzas en el período de la Regeneración, en 1880, cuando Rafael Núñez usa como figura central a Bolívar para dar comienzo a un nacionalismo patriótico y al proyecto centralista y autoritario bajo la consigna de “Libertad y Orden”, dando origen a un periodo de hegemonías parciales que se prolongan hasta finales del siglo XX, dependiendo de relaciones temporales de poder entre los partidos y al interior de sectores de las Fuerzas Armadas que lo reivindicaban como fundador del Ejército. Pero esto no nos regalaría la unidad y la paz. Antes de culminar el siglo XIX faltarían tres guerras civiles: la de 1885 que acabaría con los radicales y el federalismo, la de 1895 y la madre de todas batallas, la Guerra de los mil Días, la más

grande tragedia nacional hasta entonces. Otra vez, la exacerbación del goce de la muerte del otro, la guerra total como expresión de nuevo del insuperable síndrome de Caín.

Con la llegada de la Regeneración siendo Rafael Núñez uno de los más activos defensores del darwinismo social y el positivismo espenceriano y uno de los promotores de la centralización y el concordato con la Santa Sede, la Iglesia Católica retomó el control sobre la educación y el magisterio había perdido con la independencia y se había profundizado después de la Guerra de los Supremos (1839-1842), las reformas del medio siglo y la hegemonía del radicalismo federal; sin embargo, las necesidades de justificar el proyecto Regenerador y el auge del nacionalismo conservador, lo llevó a romper la regla de los espencerianos de desechar la historia social y haciendo un uso selectivo de la memoria a la medida de sus necesidades, rescatar héroes y batallas que rememoraban la idea napoleónica centralista para sepultar la experiencia federal y liberal que se consideraba fracasada políticamente en la experiencia de los Estados Unidos de Colombia y derrotada en los campos de batalla de la Guerra Civil de 1885 para imponer un conservatismo católico que unificara a la nación. Para ello, la memoria de los héroes de bronce, el nacionalismo patriótico y su simbólica serían un elemento fundamental. No en vano el mismo presidente de su puño y letra puso la letra del himno nacional, un poema épico romántico que canta a los orígenes de la República y rescata la Independencia como epopeya americana. Complementa el cuadro el culto al escudo y la bandera, conservando la bandera de la Colombia Grande que fundó Bolívar y su equipo de granadinos y venezolanos en 1821.

Para comprender el periodo, como en el caso Bolívar-Santander ya relatado, tomemos el caso Nariño-Santander. La memoria pública de la figura del gran Antonio Nariño, conocido por sus contemporáneos como el Precursor de la Independencia, traductor y difusor de los Derechos del hombre y el ciudadano, gran revolucionario y hombre de mil batallas, que a pesar de haber sido el primer vicepresidente constitucional de la República de Colombia, fue perseguido hasta la muerte, abriéndole un juicio ante el Senado, que lo llevó a la renuncia a la vicepresidencia, vacío que inmediatamente llenó el instigador del caso, manejado de manera infame y humillante con sus alfiles y del que fue absuelto poco antes de morir y

no contentos con la persecución en vida, la continuaron hasta después de muerto. Era una pugna generacional protagonizada por algunos jóvenes revolucionarios que en sus pugnas por el poder llegaron a odiarlo profundamente, incluido nuevamente el –para ese entonces– nuevo vicepresidente de Colombia y fundador de la nueva hegemonía anti bolivariana y anti venezolana, el mismo Francisco de Paula Santander, y decimos vicepresidente pero en realidad presidente en ejercicio del poder real, perseguidor del precursor hasta hacerlo renunciar para inmediatamente ocupar su cargo, dosis que luego aplicaría al mismo presidente nominal, Simón Bolívar<sup>19</sup>. Cabe aclarar, que en este caso a Santander le concedemos el beneficio de la duda ante la acusación de haber sido parte en el complot parricida de la noche septembrina, más no en el clima de animadversión que antecedió a su muerte y a la disolución de Colombia, que incluyó la animadversión pública, hasta la agresión, contra su compañera sentimental, la otrora “Coronela del Ejército Colombiano”<sup>20</sup>, Manuela Sáenz Aizpuru, a causa de lo cual vivió largos años de exilio, hasta su muerte en Paíta, Perú, el 23 de noviembre de 1856, luego de la quema de

- 
- 19 Ver: Javier Guerrero y Luis Wiesner, eds “Antonio Nariño, Revolucionario y Ciudadano de Todos los Tiempos”, *Colección Ruta del Bicentenario*, (Tunja: Búhos, 2015). Una visión general que retrata este odio profundo de Santander contra Nariño, se puede ver también en: Andrés Pardo Tovar. *Dos vidas paralelas: Miranda y Nariño* (Bogotá: Ediciones de la División de Divulgación Cultural del Ministerio de Educación Nacional, 1961). Debo advertir que con sorpresa he encontrado hace unos días otro libro del mismo título invertido pero de diferente autor sin que haya habido tiempo de hacer la necesaria comparación de rigor: Armando Barona Mesa, Nariño y Miranda, dos vidas paralelas. ISBN: 978-958-8428-15-4. (Edición Cali (Colombia), Ediciones Anzuelo Ético, 2010), acceso el 25 de marzo de 2019, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/narino-y-miranda-dos-vidas-paralelas/>
- 20 Información que puede ser ampliada en la carta enviada por Antonio José de Sucre el 10 de diciembre de 1824 en Ayacucho, en el frente de batalla donde argumenta: “(...) Se ha destacado particularmente Doña Manuela Sáenz por su valentía, pues incorporándose desde el primer momento a la división de húzares y luego a la de Vencedores, organizando y proporcionando el avituallamiento de las tropas, atendiendo los soldados heridos, batiéndose a tiro limpio bajo los fuegos enemigos; rescatando a los heridos. La Providencia nos ha favorecido demasadamente en estos combates. Doña Manuela merece un homenaje en particular por su conducta, por lo que ruego a S.E. le otorgue el Grado de Coronel del Ejército Colombiano”, solicitud concedida y notificada por Simón Bolívar a Manuelita en la carta del 20 de diciembre del mismo año y puede ser ampliada en Carlos Hugo Molina Saucedo, *Manuela mi Amable loca. Intercambio epistolar entre Manuela Sáenz y Simón Bolívar* 6ª edición (Bolivia: Grupo Editorial la Hoguera, 2017), 174-175.



todas sus pertenencias, incluido su archivo personal. Milagrosamente se salvó el original en español de la “Carta de Jamaica”<sup>21</sup>.

No obstante, en el caso de Nariño no hay atenuantes. Muerto en la absoluta soledad sin la presencia de ninguno de sus familiares en Villa de Leyva, se quisieron hacer los funerales de Estado “de cuerpo presente” en la Catedral de Bogotá como correspondía; hechas las invitaciones a las “corporaciones” por sus familiares, el funeral se suspendió intempestivamente y sus restos fueron devueltos y sepultados en el pueblo de Villa de Leyva, pues el cura que había sido encargado de hacer la oración o apología mortuoria, adujo en carta a la familia haber sido amenazado gravemente, y que le “consta con absoluta evidencia que de hacer yo el elogio que me había propuesto del General Antonio Nariño, me van a resultar gravísimos daños en mi carrera y sin disputa los padecería mi cuerpo”<sup>22</sup>. Santander, quien confesó su odio y su desdén incluso en su correspondencia a Bolívar, cerró todos los espacios para cualquier reconocimiento al Precursor. Luego sus restos mortales tuvieron varias exhumaciones e inhumaciones hasta el punto de que es difícil determinar cuántas fueron:

La nota de Santander a Bolívar, del 16 de diciembre de 1823, al día siguiente del entierro pone en evidencia la primera exhumación de Nariño cuando anuncia “Su cadáver lo ha mandado buscar su familia para darnos en Bogotá la última escena trágica de la vida de este hombre [...]”. Frustrado el funeral programado para el 14 de febrero de 1824, en Bogotá e inexplicablemente, el cadáver fue

---

21 El descubridor del documento original en español, el historiador ecuatoriano Amilcar Varela, dice que el manuscrito de Quito, ya que el manuscrito en inglés reposa en el Archivo General de la Nación en Bogotá, fue descubierto en los archivos del Banco Central del Ecuador y que tal vez fue llevado hasta Ecuador por Manuelita Sáenz y confiscado, tal vez al ser desterrada al Perú o tal vez sustraída de los bienes que fueron incinerados a su muerte en diciembre de 1856, en la localidad de Paita, luego de su muerte bajo el pretexto del contagio de una epidemia de difteria. Ver: Javier Guerrero Barón y Medófilo Medina, comp., *América Latina: Identidad, Soberanía y Unión: Una lectura de la Carta de Jamaica* (Tunja: UPTC, 2017, Colección (Ruta del Bicentenario), 181.

22 Esquela del padre Francisco Javier Guerra de Mier en la que declina el encargo de la ceremonia y hacía saber a la familia que sobre él había recaído la amenaza de que algo terrible le sucedería si pronunciaba el panegírico. Era apenas obvio suponer que tal amenaza con pánico y terror solo podía provenir de los más altos círculos de poder. Citado por Luis Horacio López, “Antonio Nariño (1765 - 1823) a 250 años de su natalicio. Entre la Memoria Colectiva, la Manipulación y el Olvido” en: *Antonio Nariño, Revolucionario y ciudadano de todos los tiempos*, eds. Javier Guerrero y Luis Wiesner (Tunja: Editorial UPTC, 2017), 72.

conducido nuevamente a Villa de Leyva. De las exhumaciones y nuevas inhumaciones no quedó nota marginal en el acta de defunción, como era de rigor por autoridad eclesiástica [...].<sup>23</sup>

Y sepultado el día 15; silencio en el Palacio presidencial, ni nota de condolencia ni pronunciamiento del presidente, Bolívar, excusablemente ausente en el sur, y menos del vicepresidente. Pero en un periódico oficioso, *El Correo* de Bogotá, los áulicos de palacio Vicente Azuero y Francisco Soto, íntimos de Santander dicen que “(...) si el presbítero Guerra quería aprovechar su oración fúnebre para exaltar el gobierno del Precursor de los años 1811, 1812 y 1813 en detrimento del actual gobierno, el ejecutivo tendría todo el derecho de prohibir el sermón por sedicioso”<sup>24</sup>.

Exhumados los restos de Nariño a mitad del siglo XIX por sus nietos, depositados en una urna viajaron por Zipaquirá a casa de su hermana Mercedes Nariño en 1873, cuando se trasladó su casa a Bogotá, en 1885, Barranquilla y Colón, donde la urna se salva de un incendio, en viaje a Jamaica, al regreso por Colón, Barranquilla, Medellín y luego entre Bogotá y Serrezuela; en 1907, cuando permaneció en la catedral en una bóveda común, hasta que el año de 1913, año en que fueron trasladados al monumento mausoleo donde hoy reposan<sup>25</sup>. No obstante, hoy existen dudas razonables de si estos restos humanos corresponden al cuerpo del Precursor porque investigaciones muestran indicios de que por alguna razón a la familia no se le habrían entregado los de su pariente en Villa de Leyva<sup>26</sup>.

---

23 Este es un relato macabro, capítulo especial de la historia del odio. Nótese que el funeral estaba programado para el 13 de febrero de 1824 a dos meses del fallecimiento el 13 de diciembre de 1823 y el cadáver fue trasladado a Bogotá. Escarnio público y más dolor y humillación a la familia y a la memoria del prohombre, que hubo de retornar los restos a Villa de Leyva. López. “Antonio Nariño...” 74.

24 Citado sin fuente proveniente de *El Correo* de la ciudad Bogotá. Se trata de un periódico palaciego redactado de acuerdo a las consejas del vicepresidente por él mismo o por sus incondicionales Vicente Azuero (1787-1844) y Francisco Soto (1789-1846). En el periódico no se enuncia quién ejercía como editor o editores. José Manuel Groot afirmó que “según la voz pública”, *El Correo* era redactado por Francisco de Paula Santander, Vicente Azuero y Francisco Soto. Ver: Barona Mesa, *Nariño y Miranda*, 189.

25 Ver relato de la trashumancia insepulta de sus supuestos huesos: Guillermo Hernández de Alba, y Fernando Restrepo Uribe, *Iconografía de don Antonio Nariño y recuerdos de su vida* (Bogotá: Publicismo y Ediciones, 1983).

26 Luis Horacio López, “Antonio Nariño (1765-1823) a 250 Años de su Natalicio. Entre la Memoria Colectiva, la Manipulación y el Olvido” en: *Antonio Nariño, Revolucionario y Ciudadano de Todos los Tiempos*, eds. Javier Guerrero y Luis Wiesner, 55.

Antonio Nariño fue olvidado sistemáticamente y su imagen no apareció en la memoria de los espacios públicos después de su caída en desgracia. Dice Luis Horacio López:

[...] fue el Presidente Rafael Núñez Moledo, quien durante la Regeneración inspiró el rescate y la memoria visual de Nariño del olvido, de esa muerte social definitiva de los humanos (...) [Núñez] vio en Nariño un emblema recuperable para incorporarlo en la historia social y los imaginarios colombianos como portaestandarte de su nueva cruzada de unidad nacional (...) Los gobiernos conservadores que sucedieron a Núñez consolidaron aquella resurrección política impulsada por el presidente cartagenero. Al despuntar el siglo xx y con ocasión de las conmemoraciones del Centenario de la Independencia lo tendrán como el personaje de la Independencia, al lado de Bolívar y en la filatelia al lado de Santander en la serie postal del Centenario.<sup>27</sup>

Solo hasta el siglo XX, casi un siglo después de peregrinar, le es restituido un sitio y una tumba de Estado en la Catedral Primada de Bogotá, si es que los restos mortales entregados a la familia corresponden realmente a los del precursor<sup>28</sup>. Pero si estos relatos los traemos a nuestras reflexiones es para mostrar cómo al finalizar el siglo XIX el conocimiento y la enseñanza de la Historia seguía obstaculizada por peleas intestinas entre las élites; además de usar la memoria como venganza y retaliación, dentro del marco de esa constante del discurso del odio que alimentó las guerras civiles. No obstante, se había construido un acentuado pudor para que este tipo de discursos colonizara el conocimiento y la enseñanza de la Historia entre la niñez y la juventud, para lo cual se buscaba la imposición de manuales escolares y planes de estudio que aunque marcados por los lineamientos hegemónicos del discurso de los vencedores, no reflejaran estos debates sino que mostraran una historia en positivo, alejada no solo de la vergonzosa historia de las guerras civiles de la segunda mitad del siglo XIX, sino de la misma constitución de la actual Colombia, sus etapas, sus nombres sucesivos y sus grandes prohombres. La enseñanza debía ser un relato sencillo y simplificado

---

27 Luis Horacio López, “Antonio Nariño (1765-1823) a 250 Años de su Natalicio. Entre la Memoria Colectiva, la Manipulación y el Olvido” en: *Antonio Nariño, Revolucionario y Ciudadano de Todos los Tiempos*, eds. Javier Guerrero y Luis Wiesner, 55.

28 Ver: ¿A casi dos siglos de su muerte dónde reposan hoy los restos mortales de Nariño? López. “Antonio Nariño...” 71

de hombres ejemplares, (y pocas mujeres), blancos y ojalá criollos, que reflejara una armonía, sin grandes conflictos, resaltando que siempre defendieron los intereses nacionales, para lo cual se acuñó desde temprano el término de “Historia patria”, que llegará a su máxima expresión con el discurso académico del siglo XX, el surgimiento de la Academia Colombiana de Historia, la conmemoración del centenario y el modelo de manual perfecto y añorado por décadas: el texto de enseñanza de Henao y Arrubla, como lo veremos adelante.

Tampoco había conciencia de la geografía e historia de las fronteras y los territorios. Las numerosas guerras civiles ayudaban a la intermitencia y al miedo a conocer el pasado con interpretaciones críticas sobre las etapas y sentido que habían conducido a esa especie de catástrofe nacional que fue de alguna forma el siglo XIX. Las siete décadas transcurridas desde la disolución de la primera Colombia transcurrieron entre la amnesia colectiva y la más precaria enseñanza de la Historia en el contexto de una muy baja cobertura educativa. Este fue sin duda uno de los problemas fundamentales que impidió la formación de una ciudadanía y de una conciencia nacional. El bipartidismo, con grandes ventajas para el partido conservador por su alianza con la Iglesia católica, tenía en sus manos la manipulación del pasado pero sin una visión crítica de la experiencia republicana inicial. La incapacidad de unidad de propósitos comunes del criollismo caudillista se apoderó de los círculos y mecanismos de acceso al gobierno y en la toma de decisiones, dibujando muchos de los idearios de libertad que movieron a los sectores populares a respaldar las causas, primero de la independencia, después de la República envuelta en innecesarias y temerarias revueltas y guerras sucesivas. Imposible abordar temas como la disolución de la llamada Gran Colombia, la facilidad con que se convocaba para el odio y la guerra, el papel del fundamentalismo católico, del clero, la tardía eliminación de la esclavitud, la política de abandono sistemático de las fronteras y la marginación de la población que optaba por el aislamiento rural, y la colonización y el racismo que dominó las políticas indigenistas y de marginamiento de las comunidades afrodescendientes y de muchos sectores mestizos a los que se apeló desde la independencia y en cada guerra civil, pero que luego quedaron abandonados a su suerte por los gamonales.

## El siglo XX, enigmático y febril y la pretensión de una neutralidad partidista

En mayo de 1902, cuando aún el país se encontraba en medio de la Guerra de los Mil Días, con la conformación de la Academia Colombiana de Historia se generó un giro de gran relevancia para la enseñanza de la Historia. Inicialmente, fue considerado un acto de conciliación que auguraría una visión optimista del progreso para los años venideros, con la claridad de que era necesario cuidar y salvaguardar la historia de Colombia y sus vestigios y monumentos<sup>29</sup>. Desde entonces, se empezó a proporcionar una estabilidad en la producción y conservación de documentos, narraciones, informes, biografías y se emprendió la construcción cuidadosa de directrices y recomendaciones frente a la enseñanza de la historia, con la intención de que llegaran a los planteles de educación secundaria y profesional. Simultáneamente, se empezó a registrar una actividad académica en torno a la investigación histórica en veinte ciudades del país, reconocidas como academias locales, lo que en sí mismo significaba un movimiento intelectual de la cultura letrada del país y a su vez significaba una respuesta desde el pensamiento civilista a la profunda crisis nacional que cerraba el primer experimento de ocho décadas de vida republicana y el cementerio en que estaba convertido el país al iniciar un nuevo siglo. Era, tal vez, una respuesta al remordimiento con sabor a fracaso nacional. Y aunque ya para 1905, se logró establecer el primer “pensum para enseñanza de la Historia”, catalogado por algunos como carente de científicidad, era muy meritorio por ser el primero que se presentaba sobre la materia. La Historia y la Geografía fueron ubicadas dentro del tercer grupo de materias y su contenido se desarrollaba en tres secciones, relacionadas con tres momentos del bachillerato, que para entonces era uno de los títulos más importante de la educación escolar, ya que un escaso porcentaje de la población lo alcanzaba: el primer momento abordaba la historia antigua hasta la Roma de Augusto; el segundo estaba dirigido a la historia moderna; y el tercero, de manera integrada, abordaba la historia y la geografía de Colombia<sup>30</sup>.

---

29 Germán Colmenares, “La batalla de los manuales en Colombia”, *Historia y Espacio*, n°15 (abril, 1994) 89-91.

30 Aguilera, *La enseñanza*, 28-36.

Ante el impulso de la investigación en la historia que se venía dando, se planteó la separación entre lo que se debía investigar y lo que se debía enseñar. Así, la investigación histórica podía indagar sobre la “realidad de los hechos” y en la enseñanza se debía manipular la información con fines ejemplarizantes. Así se recomendaba:

[...] ninguna investigación podía alterar el contenido esencial de una historia a la que se habían limitado las aristas. La enseñanza de la historia debía sujetarse a este arreglo sin correr el riesgo de volver a incurrir en controversias doctrinarias en las aulas escolares. Por esta razón un académico de la historia sostenía la necesidad de separar la investigación histórica de la enseñanza. La enseñanza requería, según su punto de vista, una manipulación de los hechos para lograr su “conciliación” y una manipulación de la conciencia estudiantil para imprimir en ella “lo vivo de una imagen, la ejemplaridad de un acto.”<sup>31</sup>

A comienzos del siglo los nacionalismos ascendían en los prolegómenos de la Primera Guerra Mundial y concomitantemente con las fiestas del centenario viene un resurgir notorio y una revalorización de los discursos históricos. En 1910 el Ministerio de Educación realizó un concurso de Historia Nacional y la obra ganadora de los abogados Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de Historia de Colombia*, publicado en 1911, se convirtió en el primer manual nacional para la enseñanza de la Historia en los planteles, homogenizando el *pensum*. Se trataba de dos abogados que aunque no tenían formación en el campo de la investigación o la pedagogía histórica, eran miembros de la recientemente fundada Academia desde 1902.

Frente a los avances en metodologías para la enseñanza de la Historia, se realizó en 1927 un curso dirigido a docentes y maestros de historia de Colombia, el cual se llevó a cabo en el Museo Nacional Histórico y Arqueológico y estuvo bajo la dirección de Gerardo Arrubla, donde no solo se abrían espacios de formación académica para docentes y formadores de historia, sino que adicionalmente planteaba una metodología

---

31 Jorge Cárdenas García, *Crítica y polémica* (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1972), citado por Bernardo Tovar Zambrano, *La colonia en la historiografía colombiana* (Medellín: Editorial Lealón, 1984). Ver Colmenares, “La batalla de los manuales, 91.

novedosa de enseñanza que involucraba los objetos (tejidos, vasijas, entre otros), quedando en el ambiente la inquietud de conocer mejor el mundo indoamericano<sup>32</sup>. El impacto generó gran motivación e interés frente a la investigación por parte de los asistentes, quienes contaron con alicientes gubernamentales para realizar estudios en el extranjero como estrategia de estimulación investigativa<sup>33</sup>.

Sin embargo, las buenas intenciones de una historia más diversa y con matices a pesar de estas innovaciones se frustraron; hoy se reconoce que la decisión gubernamental de 1910 de elegir *Compendio de la Historia de Colombia* como único texto para la enseñanza de la Historia generó estancamiento a nivel investigativo y en la producción de textos de historia para los niveles medio y elemental. Si bien, en sus comienzos era un avance, fue un texto caracterizado por conservar los rasgos propios de la historiografía colombiana del siglo XIX, manteniendo una visión conservadora sobre temas como la cristianización y la misión civilizatoria de Europa durante la Conquista y, moderadamente, una tendencia liberal en el periodo de Independencia, en una república donde la historia es el relato de las élites y los gobernantes, reforzando estereotipos donde no aparecen los pueblos aborígenes, se exagera el hispanismo de los criollos, todo dentro de un relato acrítico, tradicional y conservador. Ninguna investigación podía alterar esa mirada equilibrada y conveniente, políticamente correcta, que predominó por varias décadas. Se podría decir, que

---

32 “(...) no quedó función social ninguna que no estuviese corroborada con el ídolo, el tejido, el artefacto cerámico, la momia, el calabazo, la flecha, el cráneo, la chaguala, el alfiler, la ocarina, el huso, la nariguera y todo aquello que permitiese a los oyentes enterarse razonadamente de lo que pudiera haber sido la existencia de las tribus que poblaron nuestro suelo”. Carretero, Construir y enseñar 14.

33 En este campo investigativo, se destaca un hecho importante, es que desde 1883 se emprendieron tímidamente los estudios sobre la denominada Prehistoria, con trabajos sobre las tribus de la Nueva Granada, con hallazgos que enriquecían la información de los Tayronas, los Muiscas, los Quimbaya, entre otros, desde donde se formularon tímidas hipótesis.

fue el texto dominante hasta la década de 1960 cuando algunos textos escolares empezaron a reemplazarlo<sup>34</sup>.

Frente a la epistemología histórica, finalizando la segunda década del siglo XX se vivieron transformaciones significativas para el campo investigativo y educativo en Europa con el surgimiento de la escuela de los *Annales* en 1929, que por diversos canales se difundió de manera rápida en América Latina antes de la Segunda Guerra Mundial. Así, Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes realizaban entonces fuertes críticas a la historia militar, política y diplomática, temáticas que dominaron las aulas de clase durante el siglo XIX, empiezan a construir una alternativa que por diversas vías, especialmente por la diplomacia, los negocios o los estudios universitarios iban al extranjero o tenían acceso a bibliografías distintas a las que circulaban en nuestro medio y posteriormente, en especial con la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, se empieza a permear una investigación histórica que recogía los aportes de la geografía, la economía y la sociología. Después de la Segunda Guerra Mundial, Fernand Braudel impulsó el trabajo de los *Annales*, introduciendo la explicación de los hechos históricos usando tiempos diferenciados de larga, mediana o corta duración. Desde esta propuesta se empezó a plantear una integración del espacio y la geopolítica en la construcción histórica. Aunque estas corrientes historiográficas muy seguramente no alcanzaron a llegar de manera generalizada al aula de clase, si influenciaron algunas élites magisteriales de algunos planteles a la vanguardia en algunas ciudades y su expansión en América Latina dejó las puertas abiertas para un trabajo de integración entre las disciplinas sociales<sup>35</sup>. Ante el imparable impulso de la enseñanza de la Historia, en el país no dejaba de preocupar que las controversias doctrinarias llegaran a la escuela, especialmente por haber cerrado el siglo XIX con una guerra muy

---

34 Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia: para la enseñanza secundaria*, 7ª ed. (Bogotá: Voluntad, 1952). La última edición de esta obra, realizada por la Academia de Historia, data de 1984. Ver Colmenares, “La batalla de los manuales”, 89. Alexis Pinilla, Díaz “El compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y La difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX” *Revista Colombiana De Educación* (2003): 91-117. Sandra Rodríguez Ávila, “Construcción de la Memoria oficial en el centenario de la Independencia: El compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”, *Folios* (2010): 23-42.

35 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría de Educación, *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el Campo del pensamiento histórico* (Bogotá: Serie Cuadernos de Currículo, 2008), 32.



sangrienta que cuestionó la conformación del Estado nacional. Fue así, como hasta 1933 los programas de enseñanza de la Historia de Colombia se estancaban al abordar los acontecimientos relacionados con la historia contemporánea, para que los maestros no calificaran ni ampliaran información sobre sucesos, ni personajes polémicos cuya tendencia política no afectara la afiliación a uno u otro partido político que no podía evitarse en los hogares ni en las escuelas en aquel entonces, máxime que en 1930 se había derrumbado la hegemonía conservadora de medio siglo y que un alto porcentaje de maestros era de adscripción conservadora, mientras avanzaba la nueva hegemonía nominada como la República Liberal<sup>36</sup>.

Pero inevitablemente el bien intencionado propósito de evitar que el dominante discurso del odio bipartidista llegara a las escuelas por la vía de la enseñanza de la Historia fracasó en boca y el relato de un magisterio hegemónicamente conservador y militante heredero de la República conservadora (1880-1930) que instauró la Regeneración.

### La república liberal, fantasma del comunismo en la enseñanza de la historia

Después de las conmemoraciones del centenario, cabalgando sobre la historia republicana e incluso precolombina, las llamadas Ciencias Sociales ganaron prestigio y un lugar privilegiado en el *pensum*. Con la Primera Guerra Mundial, la enseñanza de la Historia y de la Geografía particularmente había alcanzado un prestigio significativo por el dominio de discursos, versiones e información relacionada con las batallas y los enfrentamientos entre países. Esta información, reflejada en los contenidos de los textos escolares, contaba con láminas, imágenes y representaciones de los diferentes héroes nacionales e internacionales, pero por esa misma vía se colaban la Revolución Bolchevique y la Revolución

---

36 No obstante que el Partido Liberal encabezaba el gobierno, todos los organismos colegiados, desde concejos municipales hasta el Congreso, lo mismo que los máximos tribunales de justicia (Corte, Consejo de Estado), y el aparato electoral permanecían bajo el control del partido conservador, derrotado electoralmente. Como ejemplo, la burocracia boyacense permanecía en 1930 en un 86%, en manos de conservadores, y en el campo educativo en particular, de los 553 maestros sobre 553 eran conservadores y fieles seguidores de las directrices del clero católico que sentía amenazado nuevamente su control de la educación. Javier Guerrero Barón, *Los años del olvido: Boyacá y los Orígenes de la Violencia* (Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, 1991), 17.

Mexicana. La llegada de la política liberal al gobierno colocó en mejores condiciones la enseñanza de la Historia apoyada en los sucesos contemporáneos. La experiencia de la guerra con el Perú y su culminación con la firma de un acuerdo de paz en la ciudad de Río de Janeiro, hizo que las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la Historia representaran una formación de gran envergadura y relevancia para las relaciones fronterizas. Así lo manifestaba abiertamente la Ley 72 del 6 de abril de 1936, por la cual el Congreso de Colombia aprobó una convención sobre la enseñanza de la Historia como estrategia para “complementar la organización política y jurídica de la paz con el desarme moral de los pueblos”<sup>37</sup>. La Convención aprobó una revisión rigurosa de los textos de enseñanza que se utilizaban en los diversos países. Al respecto se enfatizó insistentemente en la eliminación gradual y progresiva de apreciaciones “inamistosas” frente a otros países, disminuyendo paulatinamente los juzgamientos con odio que falsearan la información de guerras o batallas en las derrotas; a su vez, se buscaría evitar en los textos y en los programas escolares de la enseñanza de la Historia los relatos de victorias sobre otros países que afectarían la moral de los vencidos. Esta restricción limitó los análisis comparativos de los hechos; sin embargo, bajo el gobierno liberal de Enrique Olaya Herrera, con la reforma educativa que este implementó y en la que se avalaba la libertad de enseñanza, se permitió que dentro de los contenidos de la enseñanza de la Historia se abordara temáticas sobre los demás países latinoamericanos y europeos, además de la historia nacional<sup>38</sup>.

En esos años es evidente que la República Liberal trató de transformar la enseñanza de la Historia de la guerra en lo que hoy llamaríamos “una historia para la paz” pero rápidamente el clima de pugnacidad que emergió con “la Revolución en Marcha” en la legislatura de 1936, en la que el gobierno de López Pumarejo llevó al parlamento su repertorio reformista, esta intención se frustraría. Además eran tiempos de antagonismos de discursos nacionalistas y de profundas luchas contra la democracia. Y aunque en un principio las estrategias diplomáticas derrotaron el grito fanático de “Paz, paz en el interior, guerra, guerra en la frontera” lanzado por Laureano Gómez en el parlamento y que unificó en un solo

---

37 República de Colombia, *Diario Oficial*, n° 2318, 1936

38 Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., *Colegios Públicos de excelencia*, 2008

abrazo a conservadores y liberales, y que produjo lo que algunos consideran fue el aplazamiento de la Violencia pero que luego se volvió a intensificar con las estrategias polarizadoras de laureanistas y nacionalistas en los años subsiguientes<sup>39</sup>.

Es así como el problema del maestro se transformó en un tema fundamental. En 1936 el gobierno de López Pumarejo inició una gran reforma educativa pensando en dos grandes campos de la formación: la ciencia, para lo cual reestructuró la rezagada Universidad Nacional que había refundado el proyecto radical en la segunda mitad del siglo XIX, creando un moderno campus, a la usanza en las grandes universidades norteamericanas, y adscrita a ella la Normal Superior Nacional, como su gran proyecto para la formación de los mejores maestros de la juventud en teorías de la educación y pedagogía científicamente sólidas. Para ello, la dotó de tres institutos experimentales aplicados a la formación y la pedagogía: el Instituto Nicolás Esguerra, (1937), que albergaba a su vez al instituto de Pedagogía Experimental, (1937). Como respuesta a muchas inquietudes y preguntas frente al pasado de América y con la llegada de grandes etnógrafos como Paul Rivet, fundador del museo del hombre en París y Gerardo Reichel-Dolmatoff y otros antropólogos que huían del régimen nazi, se creó el Instituto Etnológico Nacional, cuya presencia activa hizo que los trabajos realizados en el campo de la etnografía, el arte, la arqueología, la geografía, entre otros, fueran de interés para los maestros y, por lo tanto, empezaron a llegar al aula de clase. Con esto empezó el proceso de fortalecimiento y transformación de la enseñanza de una historia enriquecida con la arqueología y desde el reconocimiento gubernamental de su importancia en el ámbito académico, generando motivación con la apertura de espacios investigativos, de discusión y perfilando nuevas metodologías de aprendizaje<sup>40</sup>. Complementando este panorama inédito en el desarrollo de las ciencias humanas, en 1942 se creó el Instituto Caro y Cuervo para desarrollar estudios en el campo de la lingüística hispánica.

---

39 Ver: Javier Guerrero, *El Proceso Político de las derechas y los imaginarios*.

40 Hoy en Instituto Etnológico Nacional sobrevive como el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, adscrito al Ministerio de Cultura.

En 1937 una comisión técnica del Ministerio de Educación Nacional viajó por diferentes países —algunos de tendencia socialista— y estructuró el programa que regiría la enseñanza de la Historia. A partir de este momento la historia empezó a ser vista como el escenario propicio para la influencia ideológica y para suscitar la conciencia social en los estudiantes, cuyo activismo era mal visto por los sectores más conservadores del bipartidismo. Los contenidos estuvieron orientados para el primer grado elemental en el hogar, el ambiente físico y el ambiente humano. De este modo, se presentaban análisis sobre la vivienda, la forma de vestir según el clima y se generaba conciencia de las relaciones del hombre con la familia, la ciudad, el Estado y la humanidad. Unos temas inofensivos que empezaban a referenciar temas de solidaridad y colaboración a edades muy tempranas en las escuelas populares. Estas orientaciones se mantuvieron a pesar de las polémicas; sin embargo, el comienzo de la Guerra Fría mantenía latente las tensiones ideológicas, políticas y económicas entre el socialismo y el capitalismo, entre el socialismo frente a liberalismo y conservatismo, tensiones que se veían reflejadas en la enseñanza de la Historia y la intensión con la que iban a ser abordados dichos conflictos<sup>41</sup>. Eran los ecos de la Revolución de Octubre en abierta pugna con el ascenso de los fascismos que llevaron inevitablemente a la Segunda Guerra Mundial.

Terminada la Guerra Mundial el mapa político de las hegemonías triunfadoras volvió a enfrentarse en una divisoria de aguas que redibujó el mapa de los poderes y repartió los territorios como en las viejas conquistas. Estas nuevas circunstancias replantearon nuevamente la enseñanza de la Historia en Colombia.

### La guerra fría: de La Revolución en Marcha a la lucha contra el “Basilisco”

El final de la Guerra Mundial como telón de fondo internacional, el 9 de abril y la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, considerado por algunos

---

41 Así se referencia: “Cuando, según las instrucciones oficiales del gobierno, describía el ambiente humano, la piel de oveja empezaba a deslizarse sobre el lomo erizado del lobo, y la intención política se adivinaba fácilmente. ¿Quién podría justificar que en un primer grado elemental se descendiese a explicar al niño lo que es la cooperación, el trabajo colectivo y la sindicalización?”. Aguilera, *La enseñanza* 37.

historiadores como el primer acto de esta nueva forma de confrontación mundial en el hemisferio occidental<sup>42</sup>, abren nuevos debates y la enseñanza de la Historia vuelve al centro de la discusión.

La preocupación se vio reflejada con las polémicas que se presentaron en torno a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿en qué momento hacerlo? Estos interrogantes planteaban un dilema entre las disciplinas, la psicología y las tensiones geopolíticas del momento, que exponían requisitos imprescindibles para su respuesta y exigían las condiciones necesarias para reconstruir los aprendizajes de un área fundamental para el conocimiento del nuevo ordenamiento del mundo en aquel entonces. Ante el inminente peligro que constituían el socialismo y el comunismo –en los países latinos que operaban bajo el sistema capitalista resguardado por Estados Unidos–, en diciembre de 1945 con los Decretos 2979 y 3087 el Ministerio de Educación Nacional, bajo el gobierno de Alberto Lleras Camargo, reglamentó los cursos de Historia y Geografía de Colombia, adoptando los programas de instrucción normalista tradicionales, que sustituían el intento novedoso e izquierdista anterior. Al respecto se señaló que para los programas de Historia de Colombia no se realizaban ajustes ni en estructura ni en organización, con la intención de priorizar el criterio y la inteligencia del docente. Pero sí fue determinante la integración que se impulsó entre la Historia y la Geografía para el grado 6<sup>o</sup> de bachillerato. La combinación se propuso entre la Historia elemental del país, Geografía e Instrucción Cívica. Del mismo modo, la Historia y la Geografía que estaban en el tercer grupo de las ciencias fueron elevadas a la primera categoría denominada Ciencias Sociales, de la mano con la Filosofía y la Religión<sup>43</sup>. A partir de este momento, el escenario gubernamental ve la integración como una estrategia para neutralizar e invisibilizar la enseñanza de la Historia y mantenerla limitada, retórica y repetitiva, lo cual la mantendría como un mal menor; sin embargo, los académicos de aquel entonces hicieron hincapié en la imposibilidad de mantener una neutralidad en la enseñanza de la Historia y para ello plantearon una distancia temporal de treinta años

---

42 La tesis está planteada por Gonzalo Sánchez. Gonzalo Sánchez, comp., *Grandes potencias, el 9 de abril y la violencia* (Santafé de Bogotá: Planeta, 2000).

43 Aguilera, *La enseñanza*, 39.

para abordar los hechos recientes<sup>44</sup>. Adicionalmente, el gobierno realizó recomendaciones a los docentes y a los programas dirigidos a los estudiantes de Historia patria solicitando mesura, serenidad y neutralidad frente a los acontecimientos políticos que atravesaba el país. Se propuso la alternativa de alejar los ejercicios catequistas apasionados y proselitistas, abordando en su lugar temas de desarrollo, industria, comercio, cambios culturales y avances científicos, bajo una mirada entusiasta y progresista<sup>45</sup>.

Pero el suceso inesperado del estallido de “el Bogotazo”, cambió el panorama. Varios autores, coinciden en que la historia patria de las escuelas experimentó una reedición luego de los sucesos del 9 de abril de 1948<sup>46</sup>. El fantasma del comunismo ya había llegado y su rostro violento era manifiesto en todo el país por lo que la enseñanza de la historia y, en general todo el sistema educativo, debía cambiar radicalmente; el gobierno tenía claro que había que “restaurar” la enseñanza de la Historia patria, esa historia política y militar con sus métodos tradicionales —que permitía una relación de la población con su pasado— los que sentaron las bases de una capacidad de memoria en la población y la conformación del ideario de Estado-nación colombiano<sup>47</sup>. Las élites y el mismo Laureano Gómez, entonces atribuyeron la causa de los disturbios al “olvido de las obras y espíritus de los grandes hombres de la Patria”, por lo que el gobierno nacional, pocos meses después de estos sucesos expidió el De-

---

44 (...) las narración histórica lleva en sus entrañas el germen de la apreciación política, es claramente explicable que el autor de un texto o el profesor que lo usa caigan en el lazo de dar preferencia a sus ideas íntimas, y aun de atacar con vehemencia la de los sujetos que en los grandes acontecimientos tuvieron principal participación (...) En esta consideración me he fundado para afirmar que no es recomendable que la Historia contemporánea de Colombia avance hasta los días actuales. Conceptúo que el profesor y el alumno han de quedar, cuando menos, a treinta años de distancia de los últimos eventos previstos en el programa (...) la reflexión nos dice que la Historia debe ser como el vino: necesita tiempo para que pase de la condición de mosto turbio y desagradable a la de jugo de contento y salud. Aguilera, *La enseñanza*, 17.

45 Aguilera, *La enseñanza*, 17-18

46 Roberto Velandia. *Un Siglo de Historiografía Colombiana: Cien años de la Academia Colombiana de Historia* (Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2001); Darío Betancourt Echeverry. “Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo”, en: Rafael Ávila Penagos et al. *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004).

47 Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., *Colegios Públicos de excelencia*, 29.

creto 2388 de 1948 por el que se intensificaba la enseñanza de la llamada Historia Patria para devolver al país 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<sup>48</sup>.

El mencionado decreto es publicado tres meses después de los acontecimientos vividos en el denominado “Bogotazo” y el gobierno informa que:

[...] Por disposición del Presidente de la República y de su Ministro de Educación, quienes, a raíz de los infaustos sucesos de abril de 1948, comunicaron a la enseñanza de la historia un magnifico y fuerte impulso. El incendio de monumentos históricos, causado por turbas enfurecidas en momentos en que los gobiernos de todos los países del Nuevo Mundo acreditaban representantes en la ciudad de Bogotá, para discutir, en Conferencia Panamericana, las bases de una lucha en pro de la seguridad continental, vino a convencernos de que la ignorancia de nuestras ejecutorias pretéritas era motivo determinante de los desafueros de las turbas.

Además, se intensificaron las prácticas pedagógicas y rituales tales como: las izadas de bandera, las marchas y los desfiles de las llamadas “bandas de guerra”, como actos que fomentaban el patriotismo de los niños y los jóvenes que se estaban formando en aquel entonces. Se ratificó la implementación de elementos simbólicos en cada institución como: la bandera, el escudo, el himno y los retratos de Bolívar, de Santander y de los próceres y las heroínas de la República, suministrados oportunamente por el Ministerio de Educación. Elementos que obligatoriamente fueron implementados en celebraciones simbólicas del país, como el 20 de julio. Adicionalmente, se generaron estímulos docentes en el diseño de textos y de prácticas pedagógicas efectivas en el aprendizaje de la his-

---

48 Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá, “La Política Educativa para la Enseñanza de la Historia de Colombia (1948-1990): de los Planes de Estudio por Asignaturas a la Integración de las Ciencias Sociales”, *Revista Colombiana de Educación*, (2012): 219-242.

toria de Colombia y se fomentó el actuar estudiantil entorno a comportamientos cívicos, nacionalistas y patriotas. De otra parte, intervino el perfil que debían tener los docentes de esta materia, señalando que “Los Profesores de Historia serán escogidos cuidadosamente entre los más reputados por su versación en la materia, por su cultura general, por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas, por su habilidad pedagógica y por su intachable conducta ciudadana”<sup>49</sup>. Un perfil ambicioso teniendo en cuenta que no se contaba con una institución de educación superior que proporcionara las herramientas y formara a los profesores que se buscaba para la enseñanza de la historia colombiana, con excepción de la Normal Superior Nacional, que no obstante formará una pequeñísima porción de los maestros del país, fue responsabilizada de la catástrofe nacional del 9 de abril de 1948 y pronto sería desarticulada y destruida por directriz de Laureano Gómez, el presidente elegido en medio de esa profunda fractura de la nación. En ese momento, se agudizaron los enfrentamientos entre los actores de los partidos, profundizando ese incendio nacional que se denominó como “la Violencia”, latente desde el cambio de gobierno en 1946 con el derrumbe de la República Liberal, ahora acusada de ser la fuente de todos los males por su “Revolución en Marcha” que no había sido más que un “Frente Unido” con el comunismo internacional. Lo que vendría sería la tarea de desmontar la “Revolución” para instaurar un “Orden Nuevo” como ya lo había hecho Mussolini en Italia, y sobre todo Franco en España, paradójicamente después del desorden de “La República Española”, donde la metáfora era perfecta<sup>50</sup>.

Laureano Gómez fue uno de los damnificados del Bogotazo, su casa de campo en Fontibón, la sede su periódico *El Siglo* y la librería Hispania, en sociedad con el que fuera embajador de Franco durante la República, y otros bienes fueron destruidos por las turbas. A su regreso de la España franquista, después de una corta estancia lanzó su candidatura. Pocos meses antes de ocupar la presidencia de la República, a la cual llegó como

---

49 República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2388 de 1948 (julio 15). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n.º. 26779, Bogotá, 28 de julio de 1948.

50 El libro que desde la extrema derecha sintetiza mejor esta visión que justifica la necesidad de la vendetta política frente a los excesos de la “Revolución en Marcha” es: Rafael Azula Barrera, *De la Revolución al Orden Nuevo: Proceso y Drama de un Pueblo* (Bogotá: Kelly, 1956).



candidato único en medio de uno de los peores baños de sangre, cuando todas las fuerzas de las palabras, las pasiones y las maldiciones se habían desatado, pronunció su testamento político en el texto que resume su pensamiento, “El Basilisco”:

[...] era un monstruo que reproducía la cabeza de una especie animal, de otra la cara, de una distinta los brazos y los pies de otra cosa deforme, para formar un ser amedrentador y terrible del cual se decía que mataba con la mirada. Nuestro basilisco camina con pies de confusión y de ingenuidad, con piernas de atropello y de violencia, con un inmenso estómago oligárquico, con pecho de ira, con brazos masónicos y con una pequeña, diminuta cabeza comunista, pero que es la cabeza (...) El 9 de abril fue un fenómeno típicamente comunista, pero ejecutado por el Basilisco [...].<sup>51</sup>

En adelante este fue el grito de guerra contra todo lo que había construido la República Liberal y contra los liberales mismos en santa cruzada que desató La Violencia o la guerra civil no declarada, que luego de varias etapas y de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, quien derrocó a Gómez, se transformó en una de las guerras de contrainsurgencia más largas del mundo.

Para entonces, el gobierno facultó a la Academia Colombiana de Historia la supervisión de los programas, los textos y todos los elementos vinculados a la enseñanza de la Historia nacional en los establecimientos de educación del país. Del mismo modo, junto con el Ministerio de Educación Nacional se delegó el diseño de los textos escolares y de materiales de audio y material visual con el que fueran resaltados los héroes y los acontecimientos más relevantes de la Historia de Colombia para los distintos grados de la enseñanza. Se promovieron concursos y premiaciones a nivel nacional, con reconocimiento social a través de diplomas de honor y de estímulos económicos; sin embargo, el gobierno fue contundente en prohibir el uso y promoción de todo el material en la enseñanza de Historia de Colombia diferente al gubernamental y que no estuviera autorizado por la mencionada Academia Colombiana de Historia, volviendo a políticas decimonónicas del control de la enseñanza impuestos por la república conservadora de la Regeneración.

---

51 Javier Guerrero Barón, *El Proceso Político de las derechas en Colombia y los imaginarios* (Tunja: Editorial UPTC, 2014), 471.

Lo que vino fue la desintegración del proyecto más importante de formación de maestros en la Normal Superior Nacional. Con el argumento de que la educación mixta pervertía a las mujeres y que la República Liberal había entregado la juventud a los comunistas, refiriéndose a Francisco Socarrás, Rector de la Normal, y a Gerardo Molina, Rector de la Universidad Nacional, Laureano Gómez expidió el Decreto 1955 del 18 de septiembre de 1951 que ordenaba que la Normal Superior con sede en Bogotá se dividiera en dos: La Escuela Normal Universitaria Femenina que quedó en Bogotá y la Escuela Normal Universitaria Masculina que se trasladó a Tunja. Era una de las más duras venganzas contra la juventud y contra el magisterio en toda la historia de la institucionalidad. El “Monstruo”, como lo llamaban sus opositores, pasaba cuenta de su imaginario del 9 de abril, y a su rector contradictor, quien había publicado en 1942 un libro imperdonable titulado *Laureano Gómez: Psicoanálisis de un Resentido*<sup>52</sup>. Se partió en dos una de las mejores bibliotecas de educación y pedagogía de Latinoamérica y algunos libros fueron quemados por la censura implacable de este Torquemada que con sus exageraciones hiperbólicas contribuyó a llenar de odio a Colombia<sup>53</sup>, mientras el año fatídico de 1951 será recordado como uno de los más violentos del siglo XX.

### La Nueva Historia y la Historia profesional

A partir de las décadas del cincuenta y del sesenta del siglo XX, empezaron a gestarse análisis rigurosos sobre problemas concretos con unos métodos investigativos de otro nivel. Con las investigaciones de Luis Eduardo Nieto Arteta se transformó la mirada de la historia de Colombia —centrada en la relación de economía y cultura—, abordando los diferentes actores que se involucraban en la transformación de la economía del país a mediados del medio siglo. Una historia cercana al presente que se vivía en aquel entonces y que se desviaba del enfoque

---

52 José Socarrás, *Laureano Gómez, Psicoanálisis de un Resentido* (Bogotá: Ed. A.A.C., 1942).

53 Sigue siendo insuperado sobre este tema Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *El caso de la Escuela Normal Superior: Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: una historia reciente y olvidada* (Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Postgrado, Maestría Historia de la Educación, 1995).

político-militar-católico tradicional que caracterizaba los contenidos de la enseñanza hasta entonces<sup>54</sup>.

La relación que se emprendió en la investigación con otras miradas, particularmente la económica, permitió que en 1955 se publicara el libro *Industria y protección en Colombia* de Luis Ospina Vásquez, que planteaba el vínculo entre desarrollo económico y la política durante el periodo comprendido entre 1810 y 1930. En otra perspectiva, en 1957 el sociólogo Orlando Fals Borda y Juan Friede dieron protagonismo a los indígenas e introdujeron nuevos elementos y nuevas miradas a la historia social; para 1963 el país contaba ya con la primera revista de carácter histórico, el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, bajo la dirección de Jaime Jaramillo Uribe, que aglutinaba a una nueva generación de historiadores en la Universidad Nacional de Colombia como Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo, Hermes Tovar, Gilma Mora, Jorge Palacios Preciado, Medófilo Medina<sup>55</sup>, entre otros y a quienes se unirían en las siguientes décadas, historiadores profesionales formados desde otros ámbitos como Darío Mesa, Margarita González, Álvaro Tirado, Gonzalo Sánchez, Salomón Kalmanovitz, Jesús Antonio Bejarano, José Antonio Ocampo, Bernardo Tovar, Marco Palacios, Mauricio Archila, Darío Campos, Pablo Rodríguez, entre muchos otros, donde se había consolidado alrededor de la primera generación de la Nueva Historia un corpus de investigaciones que transformaría definitivamente la investigación y la enseñanza desde la historia colonial, el siglo XIX y los recientes sucesos de la historia inmediata o historia del presente del siglo XX, crecientemente examinados rompiendo el tabú de la distancia histórica exigida por la historia académica<sup>56</sup>.

En 1972 se inauguró con cátedra del director de la Escuela de los *Annales*, el primer programa de Maestría en Historia en el país que contaría además de una generación de doctores con formación en Francia, Inés Pinto de Montaña; México, Javier Ocampo López, y Fernando Díaz Díaz; España, Jorge Palacios Preciado, con el apoyo de Jaime Jaramillo Uribe, Jorge Orlando Melo, Germán Colmenares, Hermes Tovar, Víctor

---

54 Germán Colmenares, “La batalla de los...” 94

55 Germán Colmenares, “La batalla de los...” 94-95.

56 Bernardo Tovar Zambrano et al. *La historia al final del milenio: Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana* (Bogotá: Univ. Nacional, 1995).

Álvarez, Orlando Fals Borda, Gonzalo Sánchez, Marco Palacios, Eduardo Pizarro, Darío Fajardo, Medófilo Medina; entre los nacionales y entre los internacionales Leopoldo Zea, David Bushnell, Malcolm Deas, Marco Palacios, Daniel Pecaú, Josep Fontana, entre muchos otros que desde entonces han transitado por sus cátedras. Los cambios que se vivían en la investigación histórica estuvieron de la mano en la década de los ochenta con la creación de carreras de Historia y maestrías en espacios académicos como la Universidad Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Libre, entre otras, lo que redundó en un incremento de la investigación histórica en el surgimiento de nuevos enfoques que romperían los moldes de la historia hegemónica de las academias y de muchas historias “aficionadas” y llenarían el espectro de los discursos con una historia profesional y más sistemática iluminada por nuevos paradigmas teóricos<sup>57</sup>. Esta situación, poco a poco, empezó a institucionalizar la investigación histórica, que articulaba los acontecimientos políticos con elementos económicos y sociales en la historia nacional. Las nuevas investigaciones abordaban temáticas tales como las culturas precolombinas, los grandes problemas de la historia colonial, abordaba una mejor comprensión del siglo XIX, la tenencia de la tierra, la historia de la educación y de las ciencias, e, incluso, la reciente mirada analítica de las violencias, abandonando al-

---

57 Esta mirada planteada por Germán Colmenares es contradictoria a la presentada por Gabriel Restrepo, quien señala cómo uno de los problemas que tuvo la corriente de la nueva historia fue la manera tardía en que se emprendió la profesionalización de la historia en las universidades del país. Al respecto se referencia: “Con la aparición de la Nueva Historia, cuyos embriones se remontan a la obra de Nieto Arteta en los años cuarenta, de Luis Ospina Vásquez en los cincuenta y de Jaime Jaramillo Uribe en los sesenta, la nueva investigación provino de otros profesionales: filósofos, sociólogos o economistas, pero, al igual que sucedió con la geografía moderna (de la cual Ernesto Guhl fuera pionero al ir más allá de la tradición de Codazzi y de Vergara, su enseñanza tardó mucho tiempo en organizarse como carrera universitaria con estatuto científico, lo cual restó fuerza a su proyección en la educación básica primaria y secundaria, por faltar allí solidez en la formación de maestros/as, la cual deriva de una investigación crítica informada de las corrientes mundiales de pensamiento histórico o geográfico. Si traspasar un saber científico a uno pedagógico es un arte complejo, hacerlo sin amparo de investigación es aún más arduo. En el fondo, estas dificultades reflejan la pluralidad y la complejidad misma de las ciencias sociales y, sobretudo su carácter polémico, tanto más en un país con muchas fracturas ideológicas y con graves deficiencias de productividad, equidad, racionalidad política e integración cultural”. En Gabriel Restrepo Y Javier A. Ramos Reyes, *Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media: Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Media* (Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, Universidad Nacional. Ciudad Universitaria, Colombia. Julio 31 de 2000).

gunos temas como la historia heroica del proceso de independencia, las grandes batallas y los llamados “padres de la patria”, de la historia vista desde los gobernantes y las élites. La introducción de estos temas suscitó el entusiasmo de otras disciplinas como la sociología, la ciencia política, la etnohistoria y la economía. Contando con medios de circulación como revistas universitarias, colecciones y algunas publicaciones significativas para la década del ochenta, como lo fue la *Nueva Historia de Colombia*, bajo la dirección de Álvaro Tirado Mejía, y el proyecto de historia regional *Historia de Antioquia* y otras historias regionales<sup>58</sup>.

Con los cambios de paradigmas –estructuralismo, existencialismo– el reconocimiento y la fuerte influencia de marxismo al interior de las ciencias humanas durante la década de los años setenta, generaron en las universidades espacios propicios para el debate y la crítica sobre la enseñanza de los temas históricos y sociales, convirtiendo el escenario de las aulas de clase en discusiones, debates y expresión de fuertes posturas políticas frente al sistema y una especie de adoctrinamiento político con miras a gestar transformaciones sociales. Los cuestionamientos se dirigieron a debatir los fines, los contenidos y las metodologías de la enseñanza de esta área. Una pedagogía crítica que sentó las bases para que la historia oficial reconociera nuevos espacios de identificación social y actores diferentes a los héroes patrios (campesinos, indígenas, obreros, mujeres).

Simultáneamente en 1977 se organizaron por primera vez en el país los congresos colombianos de historia que se realizarían rotatoriamente cada dos años teniendo como sede las universidades de las diferentes regiones, fortaleciendo y promoviendo los programas de formación de historiadores, muchos de ellos alojados en programas de licenciaturas en Ciencias Sociales y alimentando el debate disciplinario. En este marco, en el congreso de Ibagué de 1987 surgió la Asociación Colombiana de Historiadores, como asociación científica y profesional que en adelante ha representado gremialmente a los historiadores profesionales y defendido el oficio y sus fuentes, archivos, repositorios y bibliotecas. Esto ha contribuido a la difusión y contrastación del pensamiento del saber de los “eruditos investigadores e historiadores” o los “sabios” de la historia

---

58 Germán Colmenares, “La batalla de los...” 95-96.

como los denomina Yves Chevallier, y la transposición didáctica de los resultados y productos de la historia como investigación básica hacia los diferentes niveles de la enseñanza, en el necesario tránsito del “saber sabio al saber enseñado”, que es donde radica gran parte de la dificultad, que además está travesado, como lo hemos señalado, de las luchas hegemónicas y contra hegemónicas de los relatos<sup>59</sup>.

Sin embargo, como los desarrollos de la Guerra Fría continuaban y alimentaban el ascenso de “la guerra civil no declarada” que desde la época de la Violencia se transformaba en guerras de contrainsurgencia sucesivas, que no han cesado en los últimos 70 años con diferentes modalidades e intensidades, continuó el temor del comunismo, el socialismo y ahora la influencia de la Revolución Cubana en la enseñanza de la historia, generando que los cambios nuevamente fueran mediados y a veces distorsionados, ahora por los discursos e influencias de la pedagogía que habían sido permeados por corrientes instrumentales de la psicología como el conductismo y la tecnología educativa (con la influencia de behaviorismo) que volvieron a llenar los contenidos de la historia y la geografía de temas repetitivos, carentes de significado para los estudiantes, con la intervención, el acompañamiento y la asesoría norteamericana. Concretamente en los años 1975-1976 nace el “Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación”, sustentado en el Decreto 1710 de 1963 donde se consolidan los programas de ciencias sociales, su currículo y los medios educativos, al que los docentes denuncian por carecer de una teoría social. Nuevamente, integrar la Historia con otras disciplinas se constituye en una estrategia gubernamental para apaciguar e invisibilizar la Historia como disciplina fundamental para la formación de la nación, que se ocupa de esquivar el fantasma de la izquierda en el contexto mundial de la guerra ideológica. Con el Decreto 1419 de 1978, la reforma curricular reforzó como estrategia central la tecnología educativa, que fue vista por los sectores más informados del magisterio como modelo técnico-conductista, carente de sustento y argumentación, que se presentaba como una clara imposición de las políticas norteamericanas, particularmente a través de la OEA, con el argumento de que se iba a modernizar la educación en Colombia. Fue entonces a través de

---

59 Yves Chevallier, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Buenos Aires: Aique, 1998).

este modelo que se hizo explícito el control de los conocimientos que se estaban impartiendo en las aulas de clase y el trabajo pedagógico de los docentes a través del denominado “diseño instruccional”. Allí, el docente perdió completamente su autonomía y el Estado ganó poder sobre el proceso de producción masiva de conductas deseables, monopolizando la elaboración de instrucciones y controlando los resultados<sup>60</sup>.

En resumen, la política pública educativa logró enfrentar los brotes ideológicos de izquierda en los contenidos, metodologías y tendencias historiográficas de la mano con las recomendaciones y la intervención estadounidense, para garantizar la estabilidad en el hemisferio, al costo de mantener la enseñanza de una historia oficial, tradicional, militar repetitiva y memorística que preparaba el terreno para pasar a una integración disciplinar sustentada en rasgos y métodos del conductismo y que anulaba, estigmatizaba e invisibilizaba por completo a la enseñanza de la Historia.

### La era del Imperio: el control y la imposición en las políticas educativas

En 1968 se creó el programa de educación media diversificada -INEM a través de planteles piloto<sup>61</sup>, el Instituto de Construcciones Escolares, ICCE y la implementación de las dos o tres jornadas paralelas en las mismas instalaciones<sup>62</sup>, reduciendo sensiblemente las horas lectivas y

---

60 Estas apreciaciones son recogidas de la Revista *Tribuna Pedagógica*, Publicada por la Comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores ADE n°4, mayo de 1985 en la cual critica abiertamente la reforma curricular realizando un seguimiento al proceso realizado durante el decenio 1975-1985 en su artículo “La historia de la reforma curricular ¿de dónde viene... para dónde va?”, 3-9.

61 Durante el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo, según Decreto 1962 de 1969, el Ministro de Educación Nacional, Gabriel Betancourt Mejía, puso en marcha el proyecto de los INEM con la consigna de que “en la Educación Diversificada el centro del proceso educativo no es el plan de estudios, sino el alumno”. Al respecto ver: Víctor Manuel Gómez, *La educación media en Colombia, un estudio del Modelo INEM* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995).

62 Aunque el desmonte de la Jornada única venía desde 1965 en las grandes ciudades, fue mediante el Decreto 150 de 1967 que se generalizó, mediante el llamado Plan de Emergencia, implantado con asesoría de la llamada Misión Pedagógica Alemana. Esto permitió al gobierno de Carlos Lleras Restrepo aumentar sensiblemente la cobertura disminuyendo sensiblemente la calidad. En muchas instituciones se crearon no solo dos sino tres jornadas, incluyendo las nocturnas de cuatro horas y siete años lectivos de bachillerato.

haciendo vinculación masiva de docentes por jornadas laborales atiborradas pero empobrecidas de contenido e integralidad, donde la gran sacrificada sería nuevamente las Ciencias Sociales y en este campo, obviamente, la Historia, dando espacio y tiempo a las nuevas asignaturas vocacionales. A partir de 1974 temas como la masificación de la educación con el aumento de la cobertura, la implementación de la tecnología educativa y la integración disciplinar, nos remitirán a un contexto mundial dinámico y cambiante que establecía un nuevo orden mundial, y que a su vez empezaba a intervenir y a direccionar lo que se debía enseñar en diferentes lugares del mundo. La implementación de dichas reformas generaría un impacto en los docentes y en el aula de clase, evidenciando fallas y falta de coherencia en la argumentación de la reforma, así como en su implementación y seguimiento.

Inicialmente, en 1975 se realizó una experimentación curricular, que ya para los años de 1979-1984 se denunciaron fallas esenciales en los cimientos de la reforma: por un lado, a nivel estructural, se instauró una reforma educativa sin tener claridad ni precisión a partir de un diagnóstico sobre las deficiencias y problemas específicos de los programas que estaban vigentes, haciéndola débil en sus argumentos, justificaciones y principalmente en sus objetivos. En los análisis realizados por los académicos se afirma que el nuevo currículo de las Ciencias Sociales se sustentó en un modelo sociológico norteamericano denominado estructural-funcionalista (que abordaba el sistema social desde la interdependencia funcional entre las estructuras social, económica, política y cultural). En su interior, los programas adquirieron un enfoque funcional e institucional (familia, escuela, barrio) y también lo acompañaba una realidad administrativa (el municipio, el departamento) donde se abordaba la realidad como una fragmentación y yuxtaposición de instituciones<sup>63</sup>.

Pese a las fallas denunciadas por los docentes, en 1980 la reforma se aplicó en todas las escuelas de Bogotá y en 1984 el Ministerio de Educación Nacional generalizó en todo el territorio su aplicación con el Decreto 1002 de 1984, decretando la integración de la Historia en las Ciencias

---

63 Juan Francisco Aguilar Soto y Jesús Antonio Rodríguez, "Historia, pedagogía y política", *Tribuna Pedagógica*, n° 3 (abril de 1984): 23.



Sociales emanado del gobierno de Belisario Betancur y su ministro Rodrigo Escobar Navia.

Cabe anotar que, durante la transformación curricular la teoría de Jean Piaget cumplió un papel decisivo, porque consolidó una tercera fuerza que le hace contrapeso al conductismo y a la tecnología educativa. Se plantearon los marcos conceptuales, metodológicos desde la pedagogía activa, que se basó en el modelo de la Escuela Nueva y la psicología cognitiva derivada de la mencionada teoría. Con esta reforma, se buscaba descartar la memorización que imperó en el mayor número de escuelas, al tiempo que se asignó al estudiante por primera vez un papel activo en el proceso pedagógico, valorando la cotidianidad en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales mediante una nueva estructuración de los contenidos<sup>64</sup>. El resultado en el aula de clase fue, un híbrido entre el antiguo y el nuevo currículo en las prácticas pedagógicas. Durante el proceso de aplicación de la reforma, los docentes fueron receptores de múltiples versiones, que poco a poco se legitimaban integrando el Decreto 1710 de 1963, pero permanecían los programas tradicionales. Simultáneamente, la información que circulaba al interior de los docentes frente a la reforma provenía de diferentes fuentes: en algunos, era producto de lecturas, estudios y conferencias, en otros era de experiencia en su práctica pedagógica, charlas informales o comentarios de conocedores. La generalidad de la reforma era un conocimiento fragmentado, difuso, improvisado y heterogéneo que no permitía ver la totalidad de los programas, ni comprender la totalidad de las transformaciones. La reforma no contaba con los planes o programas de área y por lo tanto no podía comprenderse aplicada al aula de clase, pues se desconocía el funcionamiento del sistema, sus fundamentos y la secuencia de contenidos.

De este modo, paulatinamente la teoría piagetiana junto a los académicos de la enseñanza de la Historia como Rodolfo De Roux, Fals Borda, Salomón Kalmanovitz, entre otros, y el posicionamiento de los docentes con el “Movimiento Pedagógico” impulsado por FECODE, revitalizaron la reforma curricular, empoderando los procesos investigativos y colocando los debates educativos en el centro de la actividad gremial, para

---

64 Jairo Gómez, “De lo cognitivo a lo social”. Investigación en desarrollo (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002).

lo cual funda en 1984 el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-Ceid<sup>65</sup>.

Con la reforma curricular de 1984 el gobierno estableció que el área la integraba Historia, Geografía y Cívica, bajo el nombre de Ciencias Sociales, pero con gran confusión, orientaba en sus disposiciones por cuanto debían enseñarse de manera separada<sup>66</sup> asignando la mal llamada carga horaria a cada una de las disciplinas. Es así como en el aula de clase permanecía la vieja separación entre historia y geografía, manteniendo un contenido general, informativo, en el cual las fechas, los hechos, los lugares y las cifras se dirigían a la memoria de un pasivo receptor y se volvían a afirmar rasgos de la historia tradicional que se resistían a dejar el escenario escolar. Se seguía imponiendo un modelo tradicional de la historia académica en el que

[...] los actores sociales abrumadoramente predominantes son los “grandes personajes” militares y políticos (...) Estos grandes personajes, presentados como verdaderos “motores de la historia”, son blancos y masculinos. Su descripción verbal y gráfica sugiere fuerza, poder, casta, nobleza hidalguía, elegancia, coraje (...) Así estos héroes son vistos no sólo como fundadores de la patria, sino también como arquetipos a los que hay que volver permanentemente para encontrar el camino recto y la norma de conducta, convirtiéndose en ejes de una religión patriótica sobre la que sustenta la comunidad nacional (...) Fuera de las élites gobernantes, blancas y masculinas el resto de actores sociales (indios, negros, mujeres, obreros, campesinos..) es irrelevante.<sup>67</sup>

Durante este trasfondo de reformas educativas, los docentes activos participantes de la elaboración de un “currículo alternativo” adquirie-

---

65 Alfonso Tamayo Valencia, “El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía”, *Revista HISTEDBR On-line Articulo*, n°24, 102 –113, dez. 2006 ISSN: 1676-2584, acceso el 15 de enero de 2019, [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)

66 Los decretos que designaban la intensidad horaria reflejan la confusión del Ministerio de Educación Nacional ordenando la integración de las ciencias sociales, manteniendo la división en su carga horaria, información que puede ser ampliada en Ministerio de Educación Nacional, *Legislación para la Educación, 4ª edición Actualizada a 1998*. Julio Báez Fonseca, comp. (Bogotá: 1999), 661-362.

67 Rodolfo de Roux, “Catecismos patrios”, *El Espectador. Magazin Dominical*, Bogotá, 4 de junio de 1989, 4-10.

ron un cuerpo propio a través de la consolidación del magisterio, ahora con capacidad de incidir en las políticas educativas y principalmente con una conciencia del papel del docente, de sus experiencias en el aula, de su poder investigativo y de sus derechos. Las facultades de educación y la pedagogía habían logrado un alto grado de madurez y liderazgo formando maestros críticos, apropiados de los más eficientes paradigmas teóricos o experimentales y dueños de un contra-poder-saber con capacidad de respuesta a las políticas oficiales. Su agremiación sindical, FECODE, confluyó en una variedad de actividades académicas que lograron dar cuenta del impacto, aciertos y desaciertos del proceso de la reforma y las fuertes exigencias y requerimientos mundiales –especialmente por parte de Estados Unidos– constituyéndose en un elemento esencial para abordar analíticamente una crítica sustancial e integral del sistema docente, yendo más allá de las reivindicaciones económicas y laborales del magisterio y convirtiéndose en un movimiento intelectual. Es así como a partir de 1982 con el XII Congreso de FECODE se inicia un camino de logros e impactos en la política educativa que culmina con la aprobación de la Ley General de Educación de 1994, con una amplia participación de las comunidades educativas y pedagógicas y de las facultades formadoras de maestros<sup>68</sup>. Es así como tras 10 años de transformaciones y logros parciales, la Ley General de Educación abrió las puertas para que diferentes actores educativos y académicos realizaran propuestas alternas. Y aunque muchas no prosperaron debido a que, aparte de no contar con presupuesto, se convertirían en actividades aisladas y esporádicas o adolecían de impulsos voluntaristas o no contaban con sustentos epistemológicos, teóricos e investigativos que garantizaran procesos a largo plazo, permitieron una renovación de formas y contenidos dando vía libre a la innovación.

En resumen, el Movimiento Pedagógico colocó en el centro del debate las grandes inconsistencias de los currículos y las prácticas educativas, en especial del área de Ciencias Sociales, ubicó en el centro del debate al maestro y lo convirtió en un actor participante y crítico en los análisis pedagógicos, involucrando a las facultades de educación.

---

68 Tamayo Valencia, “El Movimiento Pedagógico, 102.

No obstante los avances, no hubo una respuesta contundente a las transformaciones introducidas en el Decreto 1002 de 1984, que creó e integró las áreas en grupos interdisciplinarios de asignaturas, porque tampoco hubo claridad ni consenso. Muchos maestros consideraron, y aún consideran, un avance contra el “asignaturismo” como se denominó a los necesarios enfoques disciplinares que debieron mantenerse en algunos espacios curriculares. Se hablaba de bondades como haber introducido elementos como el de formación de ciudadanía y las pedagogías activas que abrieron camino a la innovación, facilitando los proyectos de aula, entre otros aspectos positivos, pero desdibujando aspectos esenciales para la formación del sujeto y de la nacionalidad como la historia y la geografía, reduciendo los tiempos a generalidades superficiales que llevaron a la formación de un sujeto sin contextos, sin noción o con conocimientos vagos y confusos de los grandes procesos de la sociedad colombiana, latinoamericana y mundial.

### La enseñanza de la Historia en el siglo XXI

En el 2002 el Ministerio de Educación Nacional completó la serie de “lineamientos curriculares” que preveía la Ley General de Educación para cada una de las áreas fundamentales y obligatorias. Las correspondientes a las Ciencias Sociales fueron construidas por un grupo de académicos, investigadores y docentes de diferentes universidades del país. Los lineamientos buscaron consolidarse como puntos de apoyo y orientación a los docentes. En el análisis de los lineamientos se visualizan planteamientos importantes para el proceso educativo como la construcción de conocimiento donde interactúan pre-teorías del estudiante, el conocimiento científico y el escolar<sup>69</sup>. Se establece la educación como un proceso reflexivo en espiral y no evolutivo, lleno de “ires y venires”, de adquisición y pérdida de conocimientos. Si bien, se presentaron los argumentos epistemológicos, metodológicos y evaluativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, se avizó un predominio del presentismo, que impedía el proyecto de formar sujetos con la capacidad de “pensar históricamente”, no obstante que se gestaron importantes discusiones y alternativas para la enseñanza de la historia. El problema era claro: el re-

---

69 Jairo Gómez, “De lo cognitivo a lo social”. Investigación en desarrollo. (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002).

ducido espacio curricular y el atiborramiento de contenidos, entre otros factores, además del desprestigio de la disciplina como resultado de las consignas de fin de siglo, especialmente el debate sobre la consigna de “el fin de la Historia”<sup>70</sup> que impedía un espacio adecuado para aprender a pensar el pasado como fundamento de presente y de futuro.

Para los años posteriores, el trabajo de “Rutas Pedagógicas de la Historia en la Educación Básica de Bogotá”<sup>71</sup>, brindó una radiografía del impacto de los lineamientos curriculares en la enseñanza de la Historia en la educación básica en la ciudad. Allí se identificaron tres tensiones en las prácticas pedagógicas. La primera, dentro del saber disciplinar (si es historia o geografía lo que debe enseñarse); la segunda, está relacionada con las políticas educativas en relación con su aplicación en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, es en el aula, donde se concentran permanentes exigencias a los docentes en torno a la eficacia y a la calidad, generando confusión por la multiplicidad de funciones asignadas al docente de Ciencias Sociales y a la escuela. Como última tensión, aparece el saber pedagógico entendido como una práctica social de creación de conocimiento y no un ejercicio meramente técnico como se ha venido asumiendo con la transformación educativa. Se identifican dos rutas pedagógicas: una que se construye desde el discurso histórico y la otra desde la interacción en el aula. El impacto de la reforma educativa en la enseñanza de la Historia ha difuminado los contenidos epistemológicos, especialmente en las aulas de la educación pública, donde son sustituidos por temas inmediatos sobre el gobierno escolar, ética y valores y resolución de problemas cotidianos que distorsionan el papel de las Ciencias Sociales en la escuela y específicamente el papel del conocimiento histórico y de las demás disciplinas del área. En resumen, la tendencia ha sido a un excesivo pragmatismo, enfatizando en los conocimientos

---

70 Un debate importante sobre este tema está en: Javier Guerrero, comp., *Colombia y América Latina después del fin de la historia* (Tunja, Ed. de la Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1997) También: Josep Fontana i Lázaro, *La historia después del fin de la historia: reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica, 1992).

71 Investigación realizada con el financiamiento del Instituto de Investigación Educativa y de Desarrollo Pedagógico –IDEP–, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia y el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media –RED–. José Gregorio Rodríguez. 2004.

“útiles”, como si las Ciencias Sociales fueran un conocimiento superfluo, quitándole tiempo y espacio y reduciéndolas a su mínima expresión.

En el 2007 como un ejercicio distrital, bajo la alcaldía de Luís Eduardo Garzón, la Secretaría de Educación encabezada por Francisco Cajiao Restrepo, se presentaron las orientaciones curriculares para la enseñanza del campo del pensamiento histórico, desde edades tempranas como una manera diferente de entender la historia, reflexionando sobre su función en la sociedad y el papel que cumple en la escuela. La propuesta reivindicó a la historia entendiéndola como un conocimiento holístico, de diálogo disciplinar y complejo que permitía enriquecer y resignificar los conocimientos construidos en cada disciplina y podía ser abordada desde la primera infancia<sup>72</sup>, por lo tanto, este constituiría un aporte para que la educación pública tuviera la posibilidad de acceder a una educación de un alto nivel intelectual, científico y artístico.

En 2008, la Asociación Colombiana de Historiadores y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, junto con numerosos investigadores del país y los directores de programas de pregrado, maestrías y doctorados en Historia del país lanzaron la propuesta de volver a enseñar historia y realizaron en el marco del IX Congreso Colombiano de Historia, el Pre-congreso para la Enseñanza de la Historia con centenares de maestros de todo el país y se realizaron cerca de una veintena de talleres sobre la enseñanza de la disciplina. Simultáneamente el Ministerio de Educación Nacional lanzó su programa “Colombia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario”, abriéndose una época de luchas legislativas para que la historia regrese a las escuelas, lo cual constituye nuestra reflexión final.

### ¿La historia vuelve a las escuelas?

Finalmente después de mucho trasegar, de promover una reforma de la Ley General de Educación para que se permitiera que la enseñanza de la Historia vuelva a ser obligatoria, por iniciativa conjunta de la Aso-

---

72 “(...) la Historia se estudia en la universidad y como forma de pensamiento se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente”. Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., *Colegios Públicos de excelencia*, 51.

ciación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia y coincidentes con la voluntad de algunos parlamentarios, el 27 de diciembre del 2017, se aprobó la Ley 1874, donde se decretó la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media<sup>73</sup>. La ley, de manera excepcional fue aprobada en las cuatro vueltas reglamentarias lo que indica que enseñar Historia en Colombia tiene una alta legitimidad. No obstante, el hecho de que diga “integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales” haría pensar que nada va a cambiar. Este “mico” introducido a última hora en el acto de conciliación de los ponentes de Cámara y Senado por presión del Ministerio de Educación, le quitó posibilidades reales de tener un mayor impacto; sin embargo, representación de las diferentes instituciones, facultades, academias y en especial las entidades promotoras, trabajaron en las mesas relatoras del decreto reglamentario de la comisión asesora que la misma ley establece, con la frustrante noticia de que hasta la escritura de este artículo, el Gobierno Nacional no ha expedido el respectivo decreto, siendo una nueva burla a las aspiraciones de los colombianos. A pesar de ello, creemos que la ley no requiere esa reglamentación para entrar a regir y es la reglamentación de los Proyectos Educativos Institucionales-PEI de cada establecimiento educativo los que en últimas harán que la ley se aplique o no, es decir, corresponde a los maestros y directivos docentes quienes tienen la potestad, el acto de restaurar el derecho a conocer el pasado por parte de los niños y jóvenes de Colombia.

Esta ley constituye un nuevo reto para la enseñanza de la Historia, pues establece que es obligatoria en todos los grados de enseñanza básica y media y en todos los planteles públicos y privados. Por tanto, debe exigírsele a las instituciones educativas la revisión y ajuste de los PEI para que en un corto plazo se esté enseñando Historia en todo el país. Y es uno de los retos que afronta el país en materia de memoria, paz y

---

73 La ley, estableció como objetivos: “a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país”, República de Colombia, 1.

reflexiones de reparación en el cierre de un conflicto. Elementos que deberán ser analizados con mayor profundidad en otros documentos.

Hoy cuando una oleada de “negacionismo histórico” nos quiere obstaculizar nuevamente el conocimiento del pasado e impedir el uso de la memoria para la reconstrucción del largo conflicto colombiano como herramienta de comprensión, reconciliación y construcción de paz estable y duradera, es necesario oponer la fuerza de las ideas para que no vuelva a suceder, como en otras épocas que hemos relatado en este escrito, por la vía del silencio, o el semi-vacío que se ha dado desde 1984 hasta hoy, que jamás se vuelva a dar en nuestro país. Que real y efectivamente La historia vuelva a las escuelas por la fuerza de la ley, pero sobre todo, por la fuerza de la necesidad de comprender nuestro pasado.

Nuestra invitación es a que Colombia conmemore el Bicentenario de su existencia como nación moderna pensando y comprendiendo históricamente sus orígenes y su evolución para poder recuperar la República como proyecto democrático incluyente.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

#### *Leyes, decretos y resoluciones*

República de Colombia, Congreso de Colombia. “Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación”, *Diario Oficial*, n° 41.214. Bogotá, 8 de febrero de 1994.

República de Colombia, Congreso de Colombia. “Ley 72 de 1936 (abril 6) por la cual se aprueba una Convención sobre la enseñanza de la Historia”. *Diario Oficial*, n° 2318. Bogotá, 19 de mayo de 1936.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2388 de 1948 (julio 15). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial*, n° 26779. Bogotá, 28 de julio de 1948.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 3408 de 1948 (octubre 1º) por el cual se modifica el plan de estudios de



Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria”. *Diario Oficial*, n°26851. Bogotá, 22 de octubre de 1948.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 0075 de 1951 (enero 17) Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial*, n° 27518. Bogotá, 27 de enero de 1951.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2550 de 1951 (diciembre 11) por el cual se introducen algunas modificaciones en el Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria, y se deroga una disposición”. *Diario Oficial*, n° 27807. Bogotá, 19 de enero de 1952.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 2433 de 1959 (11 de septiembre) Por el cual se modifican los planes de estudios para la enseñanza industrial y comercial”. *Diario Oficial*, n° 30076. Bogotá, 19 de octubre de 1959.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 486 de 1962 (27 de febrero) por el cual se establece el Ciclo Básico de Enseñanza Media y se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato de los establecimientos nocturnos, tanto oficiales como privados, y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial*, n° 30747. Bogotá, 16 de marzo de 1962.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1903 de 1969 (13 noviembre) por el cual se aprueban los tres (3) años de estudio del Instituto superior de Historia de Colombia”, *Diario Oficial*, n° 32944. Bogotá, 28 de noviembre de 1969.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 080 de 1974 (enero 22), por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 088 de 1976 (enero 22), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1167 de 1989 (6 de junio)”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1002 de 1984 (abril 24), por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1419 de 1978 (julio 17), por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 17489 de 1984 (noviembre 7)”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 12058 de 1986 (octubre 3)”.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 4707 de 1988 (mayo 15)”.

República de Colombia, Presidencia de la República. *Constitución Política de Colombia 1991*. Impreandes, S.A Santafe de Bogotá, 1993.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. “Resolución 2343 de 1996 (5 de junio)”.

República de Colombia, Gobierno Nacional. “Ley 1874 de 2017 (Diciembre 27) por el cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, n.º. 50.459. Bogotá, 27 de diciembre de 2017.

### Documentos publicados

Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., Secretaría de Educación. “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico”. *Serie Cuadernos de Currículo*. Bogotá, abril de 2008.

Departamento de Ciencias Sociales y Economía. “Propuesta Curricular para la carrera de Ciencias Sociales”. *Conjeturas*, Año 1, n° 1 (mayo de 1995).

ICFES. Nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá: ICFES, 1999.

Ministerio de Educación Nacional. *Ciencias Sociales. Marco general y programa curricular*. Bogotá: MEN, 1988.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá: Editorial Delfín Ltda., 2002.

Ministerio de Educación. *Legislación para la educación. Edición actualizada a 1998*. Bogotá: MEN, 1999.

Moura Castro, Claudio. *Reforma de la Educación Primaria y Secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington: BID, 2000.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. *Manual de administración curricular: educación básica primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1979.

#### *Documentos y artículos en periódicos*

“Nuestra historia a propósito de una polémica”. *El Tiempo*. Bogotá, 31 de octubre de 1985.

“Textos de historia colombiana provocan batalla académica”. *El Colombiano*. Medellín, 7 de marzo de 1989.

“A propósito de una polémica”, Folleto de Editorial Estudio, Bogotá, 1985 colección de artículos sobre historia.

“Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño”. Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del Departamento de Antioquia. Documento borrador, Medellín, julio de 2001.

“La gallina Nicaragua”. *El Tiempo*. Bogotá, 14 de noviembre de 1985.

Roux, Rodolfo de. "Catecismos patrios". *El Espectador*. Magazín Dominical. Bogotá, 4 de junio de 1989.

### Publicaciones periódicas

Resumen Analítico en Educación (1986-2002).

Revista Educación y Cultura (1998).

Revista Educación y Cultura (2001).

Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía (2005).

Tribuna Pedagógica (1985).

### Fuentes secundarias

Aguilar Soto, Juan Francisco y Rodríguez, Jesús Antonio. "Historia, pedagogía y política". *Tribuna Pedagógica*, n° 3 (abril de 1984).

Aguilera, Miguel. *La enseñanza de la historia en Colombia*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951.

Beltrán Peña, Francisco. "Libros del club de lectura". Hojas Universitarias, Universidad Central. Acceso el 23 de marzo del 2010, <http://www.encolombia.com/educacion/unicentral4799lib-rodolfo.htm>. .

Bermúdez Vélez, Ángela. "El aprendizaje en dominios específicos: el caso de la historia". *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Javier Guerrero Barón. Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995.

Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1993.

Betancourt Echeverry, Darío. "Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo", en: *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*, Rafael Ávila Penagos et al. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

- Bloch, Marc. *Historia e historiadores*. Madrid: Akal Ediciones, 1999.
- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. México: FCE, 1957.
- Blythe, Tina. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Braudel, Fernand. *Las ambiciones de la historia*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Bravo Molina, Carlos Ramiro. “Planes y programas académicos de Ciencias Sociales en la Universidad Tecnológica de Pereira: Estudio de educación comparada: Área de historia. 1971-1984”, *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira (julio de 2001).
- Burgos, Campo Elías. “Flexibilización del proceso curricular”. *El Educador frente al Cambio*, n° 17 ( noviembre de 1991).
- Burke, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Cabrera, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra / Valencia Universitat, 2001.
- Camilloni, Alicia N. *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique, 1991.
- Cárdenas García, Jorge. *Crítica y polémica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1972.
- Caro, Blanca Lilia et al. *Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de los Andes / Universidad Nacional de Colombia, 1993.
- Carretero, Mario. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- Carretero, Mario. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.

Casali Fuentes, Aldo. “Una adaptación del estructuralismo a la historia. ‘La larga duración histórica’: clave metodológica de las diferentes temporalidades”. *Analecta: Revista de Humanidades*, n° 2 (2007).

CEPAL, *Globalización y desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL, 2002.

Colmenares, Germán. “La batalla de los manuales en Colombia”. *Historia y Espacio*, n° 15 (abril de 1994).

Cuesta F., Raimundo et al. *Propuestas de secuencia ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

Díaz Castañeda, Jaime y Jaime Ospina Ortiz. *La enseñanza de la historia como estrategia de integración*. Bogotá: Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello —SECAB—, 1995.

Dogan, Matei y Robert Pahre. *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo, 1993.

Edelman, Gerald M. *Wider than the Sky. A Revolutionary View of Consciousness*. London: Penguin, 2005.

Edelman, Gerald M. y Giulio Tononi. *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona: Crítica, 2002.

Fauconnier, Gilles y Mark Turner. *The Way We Think. Conceptual Bending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FES. *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Cali: Tercer Mundo, 1994.

Fontana, Josep. “¿Para qué enseñar historia?”. *XIV Congreso de Historia de Colombia*, Tunja, agosto 11-16 de 2008.

Fontana, Josep. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.

Fukuyama, Francis. “Debate sobre ¿el fin de la historia?”. *Revista Facetas*, n° 81 (1990).

García, Julio César. *Historia de Colombia: respuesta oficial para el primer año de bachillerato*, 8ª ed. Medellín: Editorial Bedout, 1953.

Gómez, Alberto Luis. *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada, 2000.

Gómez, Jairo et al. *El concepto de competencia*, vol. 2: *una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Socolpe / Alejandría Libros, 2002.

Gómez, Jairo y Piedad Ramírez. *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000.

Gómez, Jairo. “De lo cognitivo a lo social”. Investigación en desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.

Gómez, Jairo. *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.

Gómez, Víctor Manuel. *La educación media en Colombia, un estudio del Modelo INEM*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995.

Granados, Rafael María. *Historia de Colombia. La independencia, la república*, 12ª ed. Bogotá: Graf. Halar, 1966.

Guerrero, Javier y Weisner, Luis. *Para qué enseñar la historia: Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*. Medellín: La Carreta. & Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

Guerrero, Carolina. “La enseñanza de la Historia en el contexto de las Ciencias sociales en Colombia: de la tecnología educativa a las inteligencias múltiples (1970-2008)”. En: *Para qué enseñar la historia: Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*. Guerrero, Javier y Weisner, Luis. Medellín: La Carreta. & Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

Henao, Jesús María y Arrubla, Gerardo. *Historia de Colombia: para la enseñanza secundaria*, 7ª ed. Bogotá: Voluntad, 1952.

Henaó, Myriam y Castro, Jorge Orlando comp. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES / Colciencias / Socolpe, 2001, 2 vols.

López, Néstor y Tedesco, Juan Carlos. “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”. *Revista de la CEPAL*, n° 76 (abril de 2002).

Molina Saucedo, Carlos Hugo. *Manuela, mi Amable loca. Intercambio epistolar entre Manuela Saénz y Simon Bolívar*. 6ª edición. Bolivia: Grupo Editorial la Hoguera, 2017.

Ocampo López, Javier. “Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de historia de la escuela primaria en Colombia”. *Educación y Ciencia*, 5ª época, año 1, n° 1 (febrero de 1985).

Ramón, Justo. *Historia de Colombia: significado de la obra colonial. Independencia y República*, 9ª ed. Bogotá: Librería Stella, 1963.

Ramos Reyes, Javier A. Gabriel Restrepo y Josué Sarmiento Lozano. “Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media”. Bogotá, julio 31 de 2000. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Acceso el 3 de febrero de 2019: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>

Restrepo, Gabriel et al. *Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media*. Bogotá, octubre de 2000, documento inédito.

Rodríguez, José Gregorio y Minana Blasco, Carlos. “Poder neoliberal y mercado en la formación”. *Colombia Revista Trans*, n° 3 (abril de 2003).

Rodríguez, José Gregorio, ed. *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa RED / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 2004.

Rodríguez, Juan Manuel. “Marginalidad y pobreza en la familias del área poblacional de Ciudad Bolívar”. Tesis de grado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1998.



Russell, Jacoby. *The End of Utopia. Politics and Culture in an Age of Apathy*. New York: Basic Books, 1999.

Salama, Pierre. *Riqueza y pobreza en América Latina. La fragilidad de las nuevas políticas económicas*. México: FCE, 1999.

Swaan, Abram de. *A cargo del Estado*. Barcelona: Ediciones Pomares, 1992.

Tamayo Valencia, Alfonso. “El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía”. *Revista HISTEDBR On-line* Artículo, n° 24,dez. 2006 - ISSN: 1676-2584, acceso el 15 de enero de 2019, [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)

Torres Carrillo, Alfonso. “La enseñanza de la historia en Colombia: aproximación historiográfica y búsquedas actuales”. *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol. 3: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, comp. Guerrero Barón, Javier. Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995.

Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ed. Morata, 1994.

Tovar Zambrano, Bernardo. *La colonia en la historiografía colombiana*. Medellín: Editorial Lealón, 1984.

Tovar Zambrano, Bernardo et al. *La historia al final del milenio: Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Univ. Nacional, 1995.

Vasco, Carlos E. *Integración curricular. Documento de apoyo a la renovación curricular*. Bogotá: MEN, s.f.

Velandia, Roberto. *Un Siglo de Historiografía Colombiana: Cien años de la Academia Colombiana de Historia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2001.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. / Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico —IDEP—, 1999.