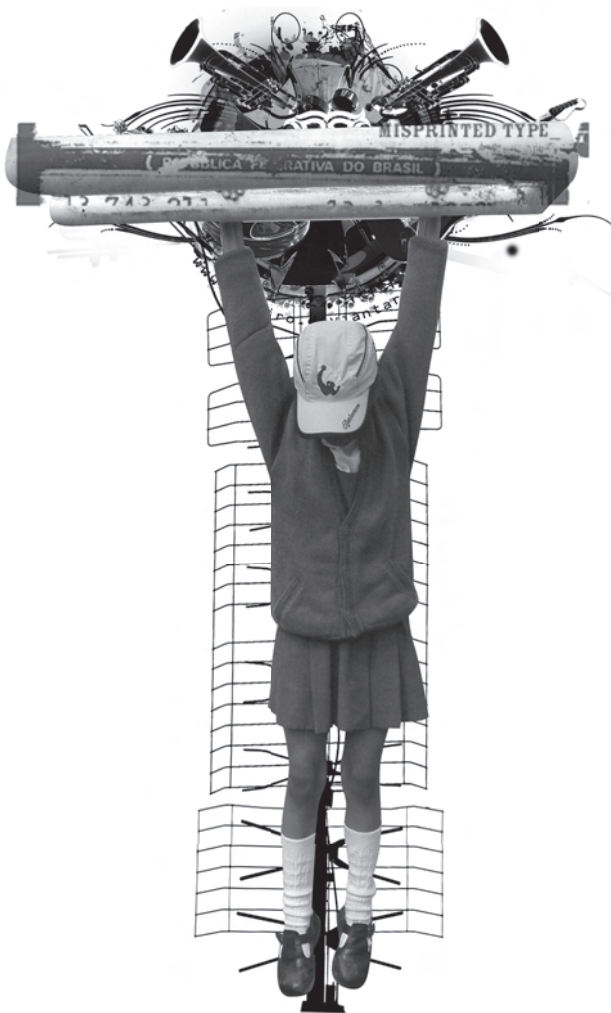


La invención del ciudadano en la América Latina de siglo XX: Una mirada a través de la investigación histórica de los manuales de civismo en Colombia y Argentina.

The citizen invention in the twentieth century of Latin America:
“A glance through the historical research into the civics
manuals in Colombia and Argentina”



Ruth Amanda Cortés Salcedo*

* Profesional del Área Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP-. Especialista en Enseñanza de la Historia (Pontificia Universidad Javeriana), Magister en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional – CINDE), estudiante de Doctorado en Educación (Universidad Pedagógica Nacional).

Resumen Las investigaciones sobre la formación de la imagen nacional y la constitución de la ciudadanía del siglo XX en los textos escolares, cuentan con una corta pero significativa tradición en América Latina. En conjunto, lo que dejan ver estos trabajos es que esa imagen tiene una estrecha relación con la producción de un tipo ideal de ciudadano que se promociona a través de los manuales de civismo. En este texto intentaremos complejizar un poco esa mirada que, a nuestro modo de ver, ha llevado la discusión a un dilema poco satisfactorio: o bien, se trata de una cuestión de dominación ideológica, o bien sería un asunto de precario cumplimiento práctico de un proyecto teórico.

Palabras claves: Ciudadanía, civismo, ciudadano latinoamericano, convivencia.

Abstract Investigations over the formation of the national image and the constitution of the twentieth century citizenship in school texts, count with a short but significant tradition in Latin America. Altogether, what these works let see is an image that has a close relationship with the production of an ideal type of citizen that is promoted through the civic manuals. In this text we will try to make the said point of view a bit more complex. This in our view has led us to an unsatisfactory dilemma: either, it is a matter of ideological domination, or it would be a matter of a precarious and practical implementation of a theoretical project.

Key words: citizenship, civics, Latin American citizen, coexistence.

A modo de introducción: Los manuales de civismo como técnica en las prácticas de ciudadanización

Asumimos la categoría de manuales de civismo (Kaufmann, 2006:149) para denominar a aquellos textos escolares que según las diversas políticas de formación y bajo distintos nombres, como Instrucción Cívica, Educación Cívica y Social, Formación Moral y Cívica, Educación para la Democracia, Educación Ciudadana, Educación Ética y Valores Ciudadanos, u otros, abarcan el estudio de la educación cívica y sus contenidos, se refieren al conocimiento de la Institucionalidad y las normas morales, sociales y legales como condición

para hacer parte de una comunidad política (llámese Estado, Nación, Ciudad o Mundo). Creemos que estos manuales materializan y a la vez configuran los valores de una sociedad, y por tanto, operan como parte de una tecnología de producción de subjetividades, diseñada para intervenir en la conducción de los sujetos en tanto sujetos-ciudadanos, a través de la operación escritura/lectura, y que se inscriben en racionalidades particulares y en unos fines éticos que les corresponden, esto es, en la producción de unos regímenes de verdad¹.



1 “Cada sociedad tiene su régimen de verdad, “su política general de la verdad”; es decir, los tipos de discurso que aceptaría y hace que funcionen como verdaderos; los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los que se sanciona cada uno; las técnicas y procedimientos considerados válidos para la adquisición de la verdad; la categoría de quienes tienen encomendado manifestar lo que se considera verdadero. Foucault Michel. (1979). Verdad y poder. Pág. 187. En: Foucault Michel. Microfísica del poder. Madrid: La piqueta

El manual de civismo como técnica se ha sumado a otras en la configuración de lo que hemos llamado prácticas de ciudadanización, orientadas al gobierno de los individuos y de la población y que operan en el ámbito de las relaciones entre “lo individual” y lo “político” (lo estatal, lo público, lo colectivo). Estas prácticas no sólo se refieren a las tecnologías de gobierno² sobre los otros, sino que también manifiestan aquellas que los sujetos despliegan para gobernarse así mismos, para resistirse o apropiarse de esas formas de conducción en su proceso de subjetivación, pues los discursos que los textos hacen circular, si bien pueden legitimar un estado de cosas existente y conforman unas particulares concepciones del mundo, también pueden producir apropiaciones que están en relación con el proceso que haga cada sujeto, bien sea el que enseña o el que aprende³.

Para el presente artículo, hemos retomado como referencias varias investigaciones colombianas que dan cuenta de la relación nación – ciudadano, especialmente de la primera mitad del siglo XX y las hemos contrastado

con un trabajo argentino que estudia los manuales de civismo entre 1884 y 1916. Para la segunda mitad del período, son los trabajos Argentinos los que nos permiten cotejar la experiencia colombiana más cercana. Desafortunadamente en Colombia la investigación histórica sobre manuales de civismo de la segunda mitad del siglo XX no cuenta con mucha producción⁴, esto no quiere decir que no haya investigación sobre los textos escolares de ciencias sociales, pero están especialmente centrados sobre las representaciones que se tienen de algunos grupos étnicos, o sobre la mujer y la familia y no son estrictamente estudios históricos sino lingüísticos. Este vacío representa una debilidad en el campo de la manualística o de la misma historia de la educación, pues no se ha generado un saber crítico sobre estos textos, de modo que para el segundo apartado del artículo se hará mayor referencia a fuentes primarias que a investigaciones propiamente dichas en la perspectiva de ir presentando algunas ideas que, si bien no se desarrollan en profundidad, anuncian los temas que pueden abrirse a posteriores investigaciones.

2 Para las nociones de gobierno, ver: Foucault Michel. (2006), Seguridad, Territorio y Población. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 109 – 159 y para las nociones de gobierno de sí y técnicas de sí ver Foucault Michel. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós. Págs.48 y 49 y (2008), Hermenéutica del Sujeto. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pág. 484

3 Cabe advertir que en el presente artículo no abordaremos estas últimas tecnologías.

4 El apéndice bibliográfico del libro “Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina” (Ossenbach y Somoza, 2001: 345 – 354) da cuenta de los pocos trabajos históricos sobre manuales escolares en la segunda mitad del siglo XX. En la revisión de memorias de los congresos de historia de Colombia y de historia de la educación sólo algunos trabajos de investigadores colombianos contemplan este período. Ver: Alarcón, Luís Alfonso. (2007). Entre Dios y la Patria: La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales escolares. Ponencia presentada en el VIII Congreso iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Noviembre, Buenos Aires. Camargo, Edgardo et al. (2002). Sentido y significados de los contenidos en los textos escolares de ciencias sociales en la construcción de identidad ciudad y nación, Ponencia presentada en el IV Coloquio colombiano de historia de la educación: Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia, septiembre, Barranquilla. Infante, Raúl. (2002). La educación para la democracia y la convivencia en los textos escolares 1980 – 2000. Ponencia presentada en el IV Coloquio colombiano de historia de la educación: Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia, Septiembre 2001, Barranquilla. Velásquez, Rafael. (2000). Análisis sobre los textos de bachillerato de historia de Colombia 1940 – 1967, Ponencia presentada en el II Coloquio de historia de la educación colombiana, Noviembre 1996, Tunja. Castro, Jorge Orlando. (2001). La Civitas y los textos de educación para la democracia: Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina”, 1996, Madrid.

Las cuestiones que hilan las investigaciones que retomamos aquí, atienden a las preguntas qué es ser colombiano, qué es la Argentina, cómo es formado el ciudadano en un proyecto político-ideológico particular o cómo se ha llevado a cabo la pedagogización de un discurso político hegemónico y dejan también planteados implícitamente interrogantes acerca de la vigencia de la idea de una ciudadanía nacional y de la presencia de un cosmopolitismo ciudadano.

Así, la historia de los manuales de civismo del siglo XX en Latinoamérica, no es simplemente la historia de la educación escolar, es la historia de la formación política del sujeto latinoamericano que se sitúa en unas relaciones de saber-poder que han configurado a su vez la vida política de la región y sirve para problematizar las nuevas formas de gobierno de la población y los diversos modos en que hemos sido inventados y podemos reinventarnos como ciudadanos.

Del ciudadano de la república al ciudadano de la Nación: La ficción de la identidad común

El ideal de ciudadano de la primera mitad del siglo XX en Colombia parece estar vinculado, según versiones historiográficas, a la lucha bipartidista liberales-conservadores: la hegemonía conservadora entre 1886-1930 y la hegemonía liberal entre 1930-1946. Sin embargo, estudios recientes de la Historia de la Educación en Colombia matizan estas diferencias dualistas, pues aunque los dos proyectos son antagónicos en el campo político, en el campo de la Pedagogía los manuales de civismo muestran que se combinaron los dos ideales, tal como lo señala Herrera et al (2003: 98)





“Dos tendencias en la construcción del ciudadano colombiano son identificadas en la primera mitad de siglo XX. Una conservadora, que le suma la condición de cristianos. Esta tendencia se nota en los textos con el reiterado llamado al respeto de las leyes divinas, que son también las leyes que guían al buen ciudadano... La segunda tendencia se ubica más en esfera de una moral civil. De la aplicación de los deberes y derechos del hombre, como la única manera de vivir en sociedad. Sin embargo, esta tendencia, aunque no parte del concepto de la moral cristiana como la base de la interacción social, si la reconoce como primordial y llega, finalmente, a la autoridad divina asimilada al principio de todo orden”.

Vale traer acá las dos opciones estratégicas que Saldarriaga (2001: 23) identifica como las posibilidades con que Colombia a principios del siglo XX se apropia de la modernidad científica y de sus implicaciones ético – políticas: El pensamiento católico conservador, que acepta lo técnico–científico siempre y cuando tenga control de los fines éticos, para evitar el laicismo, el materialismo y el comunismo; y por otro lado, el pensamiento liberal que impulsa el desarrollo técnico–económico suponiendo que por sí solo transformará lo cultural y lo ético.

Creemos que fue el surgimiento del nacionalismo, lo que posibilitó en el campo de la Pedagogía la coexistencia de estas dos opciones estratégicas. Denominado como fenómeno (Herrera et al, Ob.cit.) o como estrategia de poder (Álvarez: 2007:40), el nacionalismo se extendió en la primera mitad del siglo XX por toda Latinoamérica con sus discursos sobre identidad, soberanía, ciudadanía y democracia, con el fin de conseguir una unificación cultural y asegurar así una forma de gobernabilidad estable para hacerle frente a la inestabilidad social que representaba para el período la “degeneración de la raza”, el comunismo y el protestantismo. Álvarez (2007, 84 y ss.) nos permite identificar los principales rasgos de las dos opciones que se desplegaron entre los años 20 y los 60, como doctrinas nacionalistas.

Una de ellas es la liberal, que consideraba que el progreso estaba en el desarrollo científico y técnico-económico y que la educación era labor fundamental del Estado. Abogaban por el rescate de la cultura popular y las raíces culturales, se declaraban antiimperialistas y afectos a las ideas socialistas, identificándose con la necesidad de cambiar el orden establecido, simpatizantes de un Estado intervencionista y benefactor, en especial de las reivindicaciones, políticas, sociales y laborales, pero sin perder de vista la defensa por la propiedad privada y las libertades individuales.

Como una derivada del liberalismo, el nacionalismo indigenista se proclama también antiimperialista, criticaba al capitalismo, y la idea aborígen sirvió como bandera nacionalista, reivindicando el concepto de patriotismo pero desde una concepción cosmogónica de la tierra, el pasado indígena y la potencia de los sectores populares.

Por su parte, la política conservadora se caracterizaba por ser antimaterialista, defensora de una herencia española, de un humanismo integral y partidaria de una Doctrina Social Cristiana, concebida como punto de equilibrio entre los excesos del totalitarismo y de la democracia Individualista. Acudió a la exaltación de Bolívar como símbolo de la patria y centro del sentimiento nacional.

Dentro de esta tendencia, tiene una importancia especial el neotomismo, una doctrina filosófica que pretendía conciliar la fe cristiana con el racionalismo moderno, por ser justamente la que parece servir de bisagra entre ideas

liberales y conservadoras. Esta corriente consideraba que lo social estaba representado en la idea de Nación, y a ella le correspondía todo lo que tuviera que ver con la existencia humana, diferenciándola de lo político que era fuero del Estado, Institución que estaba para servirle a los intereses de la nación desde el principio de la igualdad de todos los seres humanos y no debía actuar en nombre de ningún interés partidista, argumentos que le sirvieron a la iglesia para oponerse a la presencia del Estado en la vida social y educativa.

Esta doctrina considera como verdaderos fundamentos de la nacionalidad, la religión católica como tradición de la cultura occidental, los valores patrióticos formados por la nación, la democracia como forma de vida y el hombre y la familia como instituciones naturales sobre las que se construye el Estado. Como los conservadores, eran antiimperialistas y anticomunistas y aseguraban que la crisis social se debía a un debilitamiento del nacionalismo provocado por las ideas liberales que habían menguado los valores tradicionales, habían fomentado la explotación del trabajador, aumentado el deterioro moral y la corrupción de las costumbres. Como alternativas proponían un Estado benefactor paternalista, un orden político corporativista, el respeto a la Iglesia como garante de una educación en los valores cristianos y de acciones civilizatorias, un credo patriótico, el fomento del cooperativismo como principio ordenador de la sociedad que estimulaba el ahorro y el progreso solidario.

Hemos dicho arriba que en la escuela, los manuales y varias disciplinas escolares como la cívica, con el propósito de la consolidación de una unidad nacional, utilizaron una estrategia que da cuenta de cómo operaron conjuntamente los ideales de estas doctrinas en la configuración de un tipo de ciudadano. Las investigaciones de Herrera et al (2003) y la de Álvarez (2007) nos permite seguir esta tesis, e identificar dos tipos ideales de ciudadano difundidos a través de los textos escolares en este período. El ciudadano republicano y el ciudadano nacional.

Para Herrera, la educación del ciudadano desde la disciplina escolar de la cívica surge como tema a ser desarrollado en la escuela luego de los efectos nefastos de la guerra de los mil días y de la separación de Panamá, por lo que mediante la ley 39 de 1903 que regularía la instrucción pública en Colombia, y un año después mediante el decreto 491, el Estado Colombiano dispuso que *“los maestros tendrían como deber primordial, . . . despertar y avivar el amor a la patria con una educación especial, que consiste en excitar entusiastamente el sentimiento de los niños a favor del país natal”* (citado por Herrera, et al, *Ibíd.*, 54).

Esta cívica republicana heredera de la Urbanidad y de los catecismos religiosos del siglo XIX, estaba basada en un proyecto civilizatorio y patriótico, que educaba en lealtades y en la formación de valores y conocimientos universales que occidente había privilegiado en su proyecto ilustrado. Supone también una educación ciudadana que hizo énfasis en la necesidad de subyugar los sentidos a la razón, pues se consideró que ellos eran un obstáculo para acceder a la verdad, y el cuerpo fue doblegado para que su apariencia reflejara un carácter forjado por la voluntad y la abnegación, capaz de vivificarse en la práctica de las virtudes cristianas para proteger el alma y así soportar las tentaciones de la carne. Así lo deja ver un texto escolar de instrucción moral y cívica: *“La doctrina es pura exenta de error: el autor en todas las páginas se hace sentir animado de todo interés por el bien social, y más que todo por la salvación de las almas”* (Francisco José Urrutia, manual de instrucción moral y cívica especial para las escuelas de Colombia. 1907, citado por Herrera, *Ibíd.*, 82).

Este mismo texto escolar, deja ver como el trabajo es concebido como una virtud cristiana, como un deber del hombre para con Dios, señalando que un ciudadano ocioso no sólo es inútil sino pernicioso, ocio que equivale al pecado de la pereza.



En esta ciudadanía republicana también es un imperativo el amor a la patria (Herrera et al, Ob.cit., Alarcón, 2007:11) definido como una virtud, un sentimiento que aglutina, una emoción que los textos escolares muestran vinculada alegóricamente a la imagen de madre a la que se le debe todo el amor, toda clase de servicios y sacrificios. Esta noción ayuda a gestionar la ficción de una identidad común “ *pero la patria no es sólo el terruño, sino su lengua, su historia, su religión y sus costumbres, en la palabra patria están comprendidos la familia, los amigos, los compatriotas, tanto la patria chica, que ese lugar grande o pequeño, ciudad o aldea donde vinimos a la vida, como la patria grande es todo el territorio y donde quiera que flote su bandera. Puede decirse que la patria es una gran familia compuesta de los que habitan el mismo país, obedece unas mismas leyes, una misma autoridad y tienen un origen común*” (Enrique Arboleda, Instrucción Cívica, 1907, citado por Herrera, Ibíd., 119)

Tal como señala Herrera, hasta 1922 la instrucción cívica sólo se encontraba como asignatura en las escuelas nocturnas, lo que nos lleva a pensar que la educación ciudadana estaba destinada sólo a obreros y adultos pobres, pero a partir de ese año se estableció su enseñanza de manera obligatoria en todas las escuelas primarias urbanas, lo que a su vez indica la urgencia de formar un ciudadano que apropiara desde los primeros años de escolaridad, el relato de la identidad nacional.

Por su parte, Álvarez (Ob. cit.) señala como hacia los años 30, trató de tomar su lugar una cívica nacionalista, con un carácter civilista y secularizador y asumida como una formación política. Basada en la formación de una conciencia nacionalista, se identificó como instrumento necesario para incorporar en los sujetos unos valores prácticos para la vida social y para los principios de progreso y orden en el que se priorizaron valores y conocimientos propios del país. La idea de nación en este momento fue posible gracias a la construcción permanente del significado de ser ciudadano (Álvarez, Ibíd., 280), significado que estaba vinculado al territorio

en el cual se desarrolla la nación, a la ley como fuente de orden, a la religión católica como soporte del alma nacional y a la patria como expresión simbólica y afectiva de la nacionalidad (Herrera et al, Ob.cit., 117).

Ambos estudios señalan que entre 1933 y 1939, la Cívica se agrupó junto con la historia y la geografía en lo que se denominó *Estudios Sociales*. El interés estuvo centrado en el desarrollo de virtudes cívicas, que debían hacer útil al ciudadano y dotarlo de habilidades y destrezas para la producción económica, y para el ejercicio de la vida pública, por lo que la enseñanza de la cívica, influenciada por la pedagogía activa, pasó del plano informativo al de la acción social, en el cumplimiento de los deberes para consigo, con los padres, con Dios y con el Estado, vieja fórmula del catolicismo conservador (Alarcón, Ob.cit.). Así en los manuales de civismo como el que señala Herrera et al, se despliegan temáticas en relación con la familia, la patria, el gobierno, y los derechos y deberes “ *en función de formar individuos útiles a la familia y a la sociedad, que trabajen y puedan ocupar puestos importantes*” (Roberto Cortázar. El libro del ciudadano. Especial para las escuelas y colegios de segunda enseñanza, 1939, citado por Herrera, Ob.cit., 96)

Para Álvarez en los años 40 la educación cívica convirtió a la escuela en un símbolo de valores cívicos, estableciendo conductas morales basadas en otros valores: el valor de la solidaridad expresada en acciones colectivas o individuales en la escuela o la comunidad, que instauró la idea de aprender en la práctica los hábitos de cooperación. Debía ser un saber útil para promover el respeto por las instituciones y el aprecio del sistema democrático como la mejor forma de gobierno (Resolución 1790, 1945:38 – 40, citado por Álvarez, Ob.cit., 320). Así, la cívica nacionalista pretendió sentar las bases para una formación de un ciudadano laico, de corte liberal, letrado, virtuoso, productivo, libre e igual ante la ley y comprometido con el Estado, y para ello se reordenan los fines de la educación.

*“Había una necesidad de movilizar a las masas hacia una conciencia cívica de nuevo cuño y a ello se disponía en parte la reforma educativa de la época. A juicio de los legisladores y de los intelectuales que se empeñaron en esta reforma, los vicios de la enseñanza que ellos llamaban tradicional, habían producido una indiferencia por los problemas sociales que aquejaban a la sociedad. Se necesitaba entonces una nueva inteligencia cívica, según sus términos, que estimulara nuevos hábitos de solidaridad y de participación en los asuntos de la nación. (República de Colombia, Programa de Estudios Sociales, 1941: 111- 119, citado por Álvarez; *Ibíd.*:151) Los llamados desde entonces Estudios Sociales debían ocuparse de esto, de crear un espíritu cívico que rompiera el individualismo y le permitiera a las masas tomar parte activa en la vida política.*

La agudización de la violencia partidista a partir de 1948 reafirma esta concepción de educación del ciudadano, mediante el Decreto 2338 de 1948.

*“Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana; que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pensum y programas escolares deben estar orientados a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; que los graves acontecimientos que han ocurrido en los últimos tiempos han agitado a la República y han puesto de manifiesto, una vez más, y con caracteres de gran apremio, que el estudio concienzudo de la Historia Patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desveladora del gobierno” (Ocampo, 1985:6-10, citado por Álvarez, *Ibíd.* 98)*

La investigación de Herrera et al (Ob. cit. 154 y ss.) describe cómo los textos escolares de civismo durante esta primera mitad del siglo XX, se configuraron a partir de varios discursos, que no se dieron de una manera pura, sino que se mezclaron en la consolidación de un orden social, sustentando nuestra tesis. Discursos cristianizantes marcados por los dogmas de la moral católica, discursos ilustrados por su referencia a valores *iusnaturalistas*, europeizantes, por su tendencia a conservar los ideales de la civilización occidental, y vergonzantes, fundados en las debilidades de la raza. Estos discursos promocionaron los mitos nacionalistas a través de referentes como el territorio, la religión católica, la ley y el patriotismo, y fundamentaron un orden social naturalizado basado en modelos de jerarquización: racial, social, cultural y de género, lo que finalmente produjo un efecto en la imagen de ciudadano: blanco, masculino, devoto y civilizado.

Este estudio visibiliza la consolidación del cuerpo, la familia y escuela, como escenarios desde los cuales cobraron forma los discursos que constituyeron el nuevo *ethos* colombiano. El cuerpo estuvo atravesado por discursos sobre higiene, salud y presentación personal, relacionados con el mundo de lo social que marca unas pautas de aceptación del cuerpo. La figura de la familia se hace relevante a través de los textos escolares, como un modelo de familia ideal consagrada en el sacramento del matrimonio católico, con roles diferenciados y determinados para cada uno de sus miembros, y la idea central es ubicarla como la célula básica de la sociedad, pues de ella nace el patriotismo y el progreso social y se gestan los primeros discursos y prácticas morales y sociales. La escuela aparece como una instancia con funciones sociales y morales, responsable de formar en valores y en el conocimiento de los deberes, pues a la escuela se va para aprender a cumplirlos.

Tanto en la familia como en la escuela se construyen las nociones de autoridad, obediencia, respeto por las normas y es en donde en últimas se van fijando los atributos ciudadanos que operarán en la vida social y conducirán su actuación en lo público.

Las concepciones pedagógicas (Herrera et al, *Ibíd.*, 92) que circularon durante este periodo y que influenciaron las formas de tratar los contenidos en las prácticas de enseñanza del civismo, representan una mezcla entre métodos pestalozzianos y las nuevas propuestas de la pedagogía activa⁵ que parecieron encontrar fundamento en los nuevos saberes positivos sobre el hombre. La atención centrada en el niño, en sus intereses y en sus condiciones sicobiológicas, reorientó las metodologías y estructuró de manera diferente los contenidos de la educación cívica. La pedagogía activa contribuyó, en palabras de Álvarez, (*Ob.cit.*, 180) a la territorialización del sujeto, en la medida que lo relacionó de manera directa a través de la experiencia empírica con su realidad social y natural, y convirtió a la escuela en el espacio privilegiado para asumir la nación como soberana, habitada por ciudadanos libres e iguales.

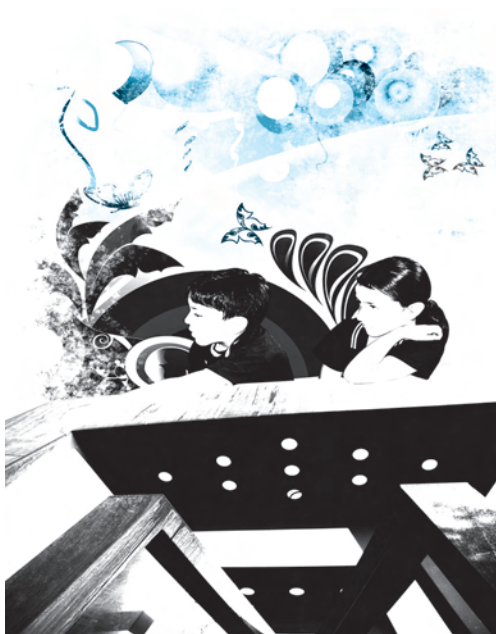
Podríamos suponer que para Colombia, el régimen moral que orientó la educación del ciudadano en este período hace aparecer sin contradicciones aparentes *las verdades religiosas con las científicas “así liberales y conservadores o católicos defienden la necesidad racional de Dios y de las ideas morales, sin rechazar el progreso técnico científico y su orden epistemológico y valorativo”* (Saldarriaga, 2001.:19).



Es decir, que la producción de un ciudadano nacional en Colombia parece no haber obedecido a posturas ideológicas opuestas, pues más que una disputa, pareció constituirse un consenso entre una moral católica y una moral laica, que actuaron juntas para conseguir un fin compartido: consolidar el proyecto de nación.

En el caso Argentino, las investigaciones revelan que el libro de texto se convirtió desde 1884 en un dispositivo central en la construcción de la identidad nacional, constituyéndose en lo que Narodowski y Manolakis (2001:30) denominan una Razón de Estado. La investigación de Antonia Muscia (2001) sobre los manuales de moral e instrucción cívica en la escuela argentina entre 1884 y 1916, parte su análisis de identificar una disputa entre lo que denomina el grupo católico y el grupo positivista, o entre espiritualistas y materialistas; enfrentamiento que no se dio sólo por la educación sino por lo que definiría la idiosincrasia nacional.

5 Una referencia mucho más sistemática sobre la apropiación de Pestalozzi y de la pedagogía activa en Colombia se encuentra en: Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Universidad de Los Andes, Editorial Universidad de Antioquia.



Más temprano que en Colombia, la Argentina liberal a través de la Comisión Nacional de Educación, hizo una valoración sobre los textos de educación cívica encontrando que algunos exponían una moral dogmática, otros eran anticuados y se centraban exclusivamente en la urbanidad, o excedían la extensión de la enseñanza. Aunque encontraron que algunos se aproximaban a lo que se necesitaba, no le satisfacía el método y la tendencia de los programas (Informe de la Comisión Revisora de Textos de la Segunda Sección, 1888. Citado por Muscia, *Ibíd.* 110). Esto derivó en la necesidad de producir textos nacionales hacia 1910 dentro del llamado Plan Nacional de Educación.

Muscia muestra, en su análisis comparativo para establecer el perfil ideológico de los textos, que hay una idea de sociedad como orden moral cuyo desarrollo está orientado por leyes divinas, y el concepto de progreso es mostrado en los textos como un impulso natural a ese orden, que desde posturas espiritualistas se consigue a través de la práctica de la ley moral y desde posturas materialistas mediante actos humanos racionales y libres.

De igual manera que en los textos colombianos, la ley moral se identifica con la ley divina o natural y los valores cívicos político-religiosos se expresan en los deberes consigo mismo, con la patria, con el Estado y con Dios, los cuales son atendidos en primer lugar en la familia, que aparece también como una figura a menor escala del funcionamiento de la sociedad. Otro elemento que comparte con los textos colombianos es el enunciado sobre el trabajo como deber y su importancia para el progreso económico, la felicidad individual y social, en contraposición a una concepción decimonónica de trabajo como una práctica denigrante sólo destinada a aquellos que no fueran pertenecientes a la élite.

Hacia finales de los años 30, las estrategias para desarrollar una conciencia nacional que enfrentaba como problema la masiva inmigración de colonias de extranjeros, se intensificaron, extendiéndose la educación patriótica a todos los niveles de enseñanza. Se empieza a regular la producción de los textos escolares pues se suponía que ellos transmitían valores amenazantes para la sociedad, ya que la proliferación de su producción

implicaba la diversidad de narrativas sobre el ser nacional, poniendo en riesgo la homogeneidad de la población. La publicación de una cartilla patriótica fue incluida en todos los textos de lectura y tenía como temario la patria, el patriotismo, los símbolos patrios, el mapa físico-político de Argentina, el preámbulo y comentarios de los principales artículos de la constitución nacional. La cartilla circuló hasta 1983, con algunas modificaciones que el régimen peronista le incluiría. (Narodowski y Manolakis, Ob.cit.)

Muscia nos permite percibir una regularidad ya vista en los textos colombianos, la existencia de una clara fundamentación moral en los textos de Civismo que combina temas y valores provenientes de la moral católica con una nueva moral laica y que desarrollaría dimensiones afectivas propicias para movilizar las experiencias identitarias buscadas por el nacionalismo. El ciudadano era formado en valores nacionales que se afianzaron gracias al despliegue de toda una red simbólica (himnos, bandera, escudo, efemérides), instaurando una nueva religión civil en la que el catecismo fue reemplazado por la Constitución Nacional, el santo por el héroe y la noción de virtud se cotejó con la de deberes.

A diferencia de los textos colombianos, que según la investigación de Herrera tienen un fundamento positivista que deriva en una perspectiva pedagógica experimental al basarse en los aportes de disciplinas como la biología y la sicología, Muscia considera que la aparición en los textos de los deberes para con el cuerpo, es la única manifestación clara de esa corriente en Argentina. Sin embargo la autora encuentra otros textos que si bien no contaron con la aprobación de la Comisión Nacional de Educación, dan cuenta de una adscripción positivista en el que el hombre no es fundamento del

hecho moral como lo sostendrían los espiritualistas, sino la última manifestación de la evolución (Vedia, citado por Muscia, Ibíd., 125) y la sociedad es producto de las leyes naturales que guían su evolución. En los planes de estudio de 1910 se hace evidente, según la investigación, la tendencia empírica, dejando la cívica como asignatura que debía responder a aprendizajes en la misma práctica y la Moral quedó como un asunto transversal a todas las asignaturas.

La autora concluye que en los textos del período estudiado si bien son espiritualistas, hay un desplazamiento de temas y valores respecto a la moral tradicional que se deja ver en el reemplazo de la noción de virtud por la de deberes, en los que el buen hombre se coteja con el buen ciudadano y se impone una devoción positivista. Por su parte, Narodowski y Manolakis señalan aspectos didáctico-pedagógicos de los textos escolares argentinos entre 1939 y 1983 que respondían a un plan didáctico racional que tenía en cuenta el grado de dificultad para el aprendizaje y se insistía en que los textos debían educar los sentimientos y superar el nivel informativo.

En los dos países, aunque con procesos de secularización diferentes, se hace presente el hecho de que la moral civil no renunció a su inspiración católica y el ciudadano de la nación fue inventándose desde un régimen moral estratégico que combinó lo católico y lo laico para la salvaguarda de unos principios éticos universales que, desde una concepción pedagógica y epistemológica, garantizaría que el sujeto, mediante su relación con una experiencia social inmediata, forjara sus virtudes cívicas, aprendiendo el cumplimiento de deberes - consigo mismo, con los padres, con Dios, con el Estado - validando así esos principios.

Un ciudadano del Mundo. El imperioso discurso de la convivencia en la Diferencia

El nacionalismo como proyecto languidece después de la segunda guerra mundial, y a finales de los años 50 se hace un llamado desde las Naciones Unidas a bajar el tono a los discursos nacionalistas. Sin embargo, el tema de la soberanía sería una constante en los manuales de civismo, en tensión con discursos emergentes sobre la cooperación internacional, la noción de democracia se enfrentaría con el mapa dibujado por la Guerra fría, con las Doctrinas de Seguridad Nacional que se expandieron por América Latina y con los discursos del multiculturalismo.

En Argentina, la década del 50 estuvo marcada por el gobierno peronista, que transformó las aulas en espacios de adoctrinamiento partidario, creando la asignatura Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana que reemplazó a la antigua Instrucción cívica. Se estableció para los tres primeros años de la escuela secundaria un programa de acuerdo a tres ejes: la sociedad argentina para el primer año, la economía para el segundo año y la organización política para el tercer año. (Kaufmann, 2006:164)

En los textos peronistas, Romero (2004) descubre que hay una identificación casi absoluta entre los valores de la nación y los del movimiento político gobernante presentando el justicialismo como una tercera opción ante el capitalismo y el comunismo y en cuya bina emergen argumentos doctrinarios del catolicismo que cotejan opciones filosóficas con opciones políticas o con una doctrina social de base espiritual permitiendo “*la curiosa coexistencia de una visión antiliberal de la sociedad y un discurso saturado de conceptos como libertad, democracia y en los últimos años como el de pluralismo*”. Categorías que se presentan como universales ahistóricas y como principios verdaderos y absolutos.



En 1955, tras la caída de Perón, la asignatura antes llamada Doctrina Nacional y Educación Ciudadana fue reemplazada por la de Educación Democrática, que pasó de la crítica al régimen peronista al abordaje de los problemas vinculados con la Guerra Fría y en ella se hacía alusión de manera implícita al comunismo como un peligro. La democracia se define en los textos escolares como un estilo de vida occidental y cristiano, referida a una moral derivada de la doctrina social de la Iglesia Católica y no como un régimen político institucional. (Romero Ob.cit.)

Para este autor las diversas asignaturas correspondientes al área de civismo que se desarrollan desde los años cincuenta han tenido funciones diferenciadas. Una que busca instruir a los estudiantes en los componentes del sistema institucional y jurídico del Estado y otra que corresponde al propósito de hacer del alumno un argentino ideal. Esto llevó a que los programas desarrollaran temas que van desde los ambientales, pasando por las relaciones internacionales, la familia, los valores religiosos y morales hasta los problemas de límites con los países vecinos. Otra característica que se

señala es que a lo largo del periodo que va entre 1950 a 1983 los cursos de civismo son considerados por el sector educativo de los diferentes gobiernos como un espacio esencial para la socialización de los niños en el conjunto de la nación.

En Argentina, la década de 1970 se caracteriza por la alternación de un gobierno constitucional en 1973, en el que la asignatura de Educación Democrática fue reemplazada por la de Estudios de la Realidad Social Argentina y el inicio de una dictadura en 1976 que sustituye esta asignatura por la de Formación Cívica y luego por la de Formación Moral y Cívica entre 1978 y 1983, cuyos objetivos fueron reproducidos en edición de los textos escolares de esta época:

“Canalizar los intereses y preocupaciones del alumno hacia un conjunto de ideales y valores acordes con los valores supremos de la nacionalidad... que impliquen una capacidad de reacción personal ante nuevas situaciones... valorizar la familia como fundamento de la vida del hombre... apreciar y respetar los valores de la cultura occidental y cristiana... fortalecer actitudes de amor consciente y de respeto por la patria, asumiendo actitudes de buen ciudadano... asimilar la democracia como estilo de vida... adquirir actitudes positivas respecto de la integración de los pueblos americanos y de éstos con el mundo” (Romero, Ob.cit.,126).

La investigación de Kaufmann (Ob.cit. 190 y ss.) señala los rasgos presentes en los textos escolares durante esta última dictadura. El primero de ellos es el rasgo militarista, incorporando la terminología castrense y alternando consignas de naturaleza militar y defensiva. Las ideas conspirativas señalan amenazas a los valores

de la nación e identifican la existencia de dos clases de enemigos, uno externo de origen extranjero en el que se ubica el marxismo, el comunismo y el anarquismo, idea que ya estaba presente en los textos de los 60, y un enemigo interno referido a la subversión que empezó a tener igual importancia que el externo.

Otro rasgo es el de la preservación de una genealogía nacional en clave de identidad nacional como forma de identidad colectiva indiferenciada y la concordancia ideológica referida a la edición y conformidad de los textos con el espíritu de la programación ministerial que refuerzan ideologías tradicionalistas conservadoras y que generan discursos antiimperialistas.

Un último rasgo es el tapadismo entendido como un sistema de “deseducación” cívica que niega la realidad cívica y política que vivía el país en tiempos de dictadura y que crea un síndrome triunfalista.

Argentina se neoconservaduriza con la instauración de la dictadura del 76 y los manuales de formación moral y cívica de este período marcan una idea de nación muy acentuada en cuanto a la exaltación de la retórica del régimen: religiosidad, cristianización de la sociedad, disciplinamiento social, patriotismo equiparado a nacionalismo, una tendencia a la educación modélica y a la naturalización del orden social orientada por el pensamiento moral del régimen en dos ejes centrales; la doctrina social de la iglesia y la doctrina de la seguridad nacional.

Por otro lado, Romero (Ob. cit.) señala varios temas que caracterizan los textos escolares de civismo de Argentina entre 1950 y 1983: las nociones de patria

y patriotismo como elemento emocional relacionado con la idea de nación y cuya finalidad es definir los comportamientos patrióticos que debe tener el estudiante en su cotidianidad y que son considerados como actitudes morales y espirituales esenciales. Otro tema es la sociedad cristiana y la familia, tratado en los textos a partir de la idea de unidad católica que representa la nación Argentina, y de la familia como institución natural que da origen a otra igual que es la nación y que son homogéneas e inmutables. El tema de la democracia es tratado como una forma de vida, al no poderla exponer como una forma de gobierno dadas las circunstancias políticas del país, y su defensa estuvo más en relación con la identificación de un enemigo externo. El tema de la soberanía y el de las relaciones internacionales parten de un discurso geopolítico que osciló entre la idea de la protección fronteriza de la nación y la de la colaboración internacional.

Estas investigaciones muestran que muchos de los manuales escolares de civismo llegan sin sufrir modificaciones en su estructura y en sus discursos jurídicos y morales hasta principios de los años 80, pero desde mediados de la década del 80 en adelante, el lema del orden y progreso que regía los valores de la nación va a cambiar significativamente y aparecen otros valores y enunciados que se hacen funcionales a un nuevo proyecto histórico ligados a la denominada globalización.

Con la entrada a la democracia en 1984 se vuelve a la Educación Cívica y se formulan nuevos temas vinculados con la sociedad democrática: la democracia y sus aspectos formales, así como los referidos a la práctica política, la relación entre los Estados en el marco del sistema de organizaciones internacionales, el respeto de los derechos humanos y consecuentemente el comienzo de la discusión sobre la homogeneidad y el pluralismo cultural. La noción de democracia pasa a un primer plano en la que la idea de una Argentina que garantice la vigencia de los derechos humanos civiles y políticos era un imperativo

que se fue profundizando en los textos producidos en las siguientes décadas.

En 1993 se reforma el sistema educativo, y la anterior disciplina escolar de Educación Cívica se transforma en la denominada Formación Ética y Ciudadana, (Romero, Ob.cit., 28, Kaufmann, Ob.cit., 164.) cuyos contenidos curriculares abandonan las referencias al mundo bipolar de la Guerra Fría, las concepciones de la sociedad de inspiración católica y tomista y avanzan en dos tópicos: la ecología y el pluralismo que trae como consecuencia importante la reconsideración del lugar otorgado a la nación como principio de construcción de identidad.

Romero enfatiza la centralidad que en los textos escolares adquiere el concepto de democracia en articulación con diversos valores éticos y políticos, especialmente el de la convivencia que se vuelve clave para enfrentar por un lado el fantasma del totalitarismo fundado en la intolerancia y de otro lado, los nuevos retos que representaba el discurso de la multiculturalidad. La idea de comunidad relacionada con la de la convivencia también entra en escena, distinguiéndose una gama comunitaria: una comunidad humana sustentada en los derechos humanos, una comunidad nacional sustentada en la legalidad constitucional y las instituciones civiles y una comunidad internacional sustentada en tratados y organismos internacionales, posicionando así la idea de que la constitución, las instituciones estatales y los valores nacionales no pueden estar en contradicción con los valores universales.

En los textos escolares se amplía la concepción de democracia formal hacia una visión más compleja de la vida política y social, aparece el concepto de la sociedad civil, una concepción menos restringida y formal de la ciudadanía que profundiza los discursos sobre los derechos civiles, emergiendo también los enunciados sobre las diferencias culturales y sobre la diversidad de instituciones que participan en la vida pública de un



país. El concepto de nación tiene un papel más débil en la construcción de un *nosotros* teniendo mayor peso la valoración de las normas de convivencia política. La soberanía como tema sigue siendo ambigua pues se mantiene la cuestión de los límites fronterizos pero aparece la noción de una Argentina subdesarrollada y periférica que le plantea la construcción de vínculos con países latinoamericanos.

En estos nuevos textos escolares de la Argentina posdictatorial, la sociedad nacional está más en relación con la participación en una comunidad política que con la existencia de una comunidad cultural de rasgos homogéneos, lo que desnaturaliza la noción de nación. Hay una tematización de la globalización financiera, cultural y jurídica, y aparece la necesidad de aceptar la existencia de identidades diversas dentro de la nación que problematizan la idea integración y la de tolerancia a las diferencias.

Finalmente, en el balance que hace Romero es evidente que para Argentina el área del civismo tiene un cambio drástico que va

“de posicionar una noción fuerte de sociedad natural y ordenada, ni activa, ni conflictiva, de la concepción neotomista desarrollada por la Iglesia Católica desde fines del siglo XIX hasta reescribir el civismo en clave de democracia a inicios de la década del 90, en la que hay en general menos interés en afirmar la idea de nación como unidad cultural, y más preocupación por el Estado como entidad jurídica, que gobierna una sociedad plural”.
(Ob.cit., 214).

Una perspectiva interesante que interroga este nuevo papel del Estado, la abre el estudio de Silvia Grinberg sobre el programa Aprendizaje en Servicio en Argentina, que en Colombia se conoce como Servicio Social Obligatorio, dirigido a estudiantes de los últimos grados de secundaria para promover en ellos un compromiso con lo comunitario. Grinberg plantea que ha habido un “giro epistémico del gerenciamiento” en el que la comunidad se vuelve el locus de gobierno y el voluntariado la estrategia, pues

“son las escuelas y las organizaciones comunitarias las que deben hacerse cargo y el Estado no asume más que la función de promotor en el que ofrece asistencia técnica mediante la producción de documentos orientadores. De tal modo que en ese hacerse cargo la acción parece depender sólo de los individuos... [] ya no son los ciudadanos quienes delegan en un tercero su capacidad de gobernarse y sea ese quien garantice las funciones de seguridad social... [] el ejercicio de la ciudadanía ya no sucede en la esfera pública sino en la esfera privada de lo comunitario” (2007:160-161)

Como se dijera anteriormente, para el caso Colombiano no hay estudios sobre manuales de civismo de la segunda mitad del siglo XX que presenten la relación nación – ciudadano, por lo que acudiremos a fuentes primarias para ir mirando como fue nuestra experiencia en contraste con la de Argentina.

En 1953 con el inicio de la dictadura de Rojas Pinilla, caracterizado por un populismo de tinte católico, apoyada por conservadores tanto como por los liberales, también se reforzó la educación cívica en las escuelas a través de la creación de la cátedra Bolivariana que tuvo vigencia hasta 1963 y que se definió por su pregón nacionalista y conservador. Con el ingreso de Colombia en 1954 al bloque que lideraba Estados Unidos contra la Unión Soviética, los intereses nacionalistas quedaron enmarcados en la geopolítica internacional con un sesgo anticomunista, que aunado, del mismo modo que en

Argentina, a principios de la doctrina social cristiana, invocaba en los textos escolares el llamado del Papa Pío XI

“Que los fieles no caigan en estos y otros parecidos engaños. El comunismo es, por virtud de su misma naturaleza, perverso, y no se puede admitir en ninguno de los campos su colaboración, por parte de aquellos que desean sinceramente salvar la civilización cristiana” (Florencio, 1960:155-156, citado por Álvarez, 373).

El auge del Desarrollismo coincide a partir de los 60 en Colombia con una neoconservadurización de la vida política y social que pronto se vio en los textos escolares con el retorno a temas como la patria, la moral religiosa y la urbanidad. En el programa analítico de Estudios Sociales y Filosofía para el primer y segundo ciclo del educación media de 1962, se incluía la asignatura *Educación Cívica y Social* para el primer año, en el que se señalaba a la cívica y a la urbanidad como vivencias en el ambiente de la escuela y como medios permanentes de educación. Los objetivos específicos eran brindar a los estudiantes conocimientos básicos para orientarse en sus relaciones, comprender la organización política del país y asumir actitudes deseables como normas de conducta, así como desarrollar el sentido de responsabilidad individual y social mediante la comprensión de los deberes y derechos de la persona humana y de los buenos hábitos de comportamiento en las distintas situaciones de la vida social. (Ministerio de Educación Nacional, 1962)



Los temas contemplados eran: La vida en sociedad; específicamente la conducta del buen ciudadano, la familia, los deberes y derechos de padres e hijos, las virtudes sociales; como la solidaridad humana, la generosidad, el altruismo, la honradez, la justicia y la veracidad como base la convivencia, la patria; los símbolos y las tradiciones de la nacionalidad, el tema del gobierno; la constitución política y las leyes, el poder público en Colombia; su organización y función y los deberes y derechos del ciudadano colombiano. La segunda parte del programa estaba dedicada al comportamiento en general, a las normas de la sociedad, a la conducta en diferentes espacios públicos y privados, a las relaciones sociales, a la sanción social y al empleo honesto del tiempo libre.

Para el sexto año se incluía la asignatura *Instituciones Colombianas y Civismo Internacional* que, previendo la pronta integración activa a la vida social del joven, se concebía como la preparación del alumno para el ejercicio de la ciudadanía, por lo que se buscaba una orientación hacia ella mediante la formación de una conciencia clara y precisa de sus derechos y obligaciones en el marco de los preceptos legales que regían la organización de la sociedad colombiana.

Los temas a tratar en este año eran en primer lugar la familia, caracterizada como núcleo fundamental de la sociedad, la sociedad sus fundamentos y sus fines en el que se desplegaban la noción de derechos y deberes, el tema de la solidaridad, el conocimiento de las distintas clases de delitos, las categorías de penas y la promoción del sentido de justicia y defensa social. Un tercer tema, y ampliando la imagen de lo social, es el del Estado como organización política de la sociedad, seguido del estudio de la nación, el territorio, el poder público sus ramas y distintos órganos, el estudio la constitución nacional y de los fines del Estado, los principios democráticos centrados exclusivamente en el sufragio y los derechos individuales a partir de conceptos como la igualdad y la libertad, pero con un acento en el cumplimiento de la ley.

“Todos los ciudadanos deben obedecer las leyes, porque si cada uno hace lo que quiere en vez del orden reina el desorden y la sociedad deja de existir. La obediencia de las leyes es un deber para todos, aun cuando nos parezcan inútiles, injustas o malas y aun cuando sea difícil obedecerlas” (Ibíd. 23). Pero cualquiera que sea el gobierno de nuestra patria, el deber de nuestros gobernados es uno mismo: respetar el gobierno legítimamente establecido y a los que nos gobiernan. Los gobernantes sean quienes fueran, representan la autoridad. Jesucristo mismo obedeció las leyes y respetó a los jefes del país donde vivió, aunque ellos no eran dignos de mandarlo”. (Posada y Cortazar, 1965:24)

Explícitamente, el programa señala que la intención es que el estudiante adquiriera nociones de derecho público y derecho privado. En este programa ya se señalan la importancia de conocer organizaciones internacionales con el sentido de desarrollar un “*aprecio mutuo de los pueblos y en la necesidad de complementación*”.

Hacia inicios de los 70 la Comisión Nacional de la UNESCO publicó el texto “*Documentos básicos para la Educación Cívica Internacional*” que señalaba que lo más sobresaliente de las relaciones internacionales era la interdependencia creciente de todos los países lo que paulatinamente iba convirtiendo al hombre contemporáneo en verdadero ciudadano del mundo. Y proclama un nuevo enfoque de la educación en general, y de la formación cívica en particular, “*para orientar la conducta humana hacia el destino común de la sociedad universal y hacia formas antes desconocidas de una interacción ineludible*” (Ibíd., 1973: 2). La formación de la opinión pública se muestra como imperativo en la propuesta del organismo internacional para la comprensión y el ejercicio consciente de sus derechos y deberes frente a la comunidad mundial en pro de la consecución de los objetivos de los gobiernos y los organismos internacionales de construir un mundo mejor más humano y más justo.

Los años 70 en Colombia se desarrollaron en medio de un contexto político interno complejo, que se caracterizó por una medida excepcional como fue la del Estatuto de Seguridad, con el que se dio lugar a una persecución generalizada contra la oposición en el país y a una serie de violaciones de derechos humanos. La democracia como representación de igualdad y justicia se fragiliza, emergen nuevos actores del conflicto sociopolítico, las Instituciones tradicionales comienzan a perder legitimidad, la violencia se pluraliza⁶, la academia se ve enfrentada a nuevos discursos y la consolidación de una perspectiva crítica de las Ciencias Sociales permea el sector educativo. Se asoma un proceso de racionalización crítica de los contenidos de los planes de estudio que comienza a darle a las ciencias sociales escolares una función científica de lo social, con sugerencias metodológicas del orden de la pedagogía activa y de la psicología del desarrollo fundamentada en Piaget (Ver: Ministerio de Educación. 1984: 209). Sin embargo las referencias a los fines formadores de moral cívica y de pertenencia a la nacionalidad se mantienen, como lo expresa este texto escolar

“El patriotismo es a la vez un sentimiento y un deber. Debemos hacer por la Patria todos los sacrificios posibles y estar a su servicio, no sólo dentro de lo que nos pide la ley, sino con amor y abnegación... Sabemos que la Patria representa todo cuanto nos es más querido en el mundo: nuestros hogares, nuestros antepasados, el suelo que nos vio nacer, nuestras tradiciones, nuestra historia; todo esto debemos amarlo con pasión... Pero ese amor apasionado por la Patria no debe ser fanático, ni convertir el patriotismo en patriotería ridícula, que admira devotamente todo lo que se hace en su patria y desprecia lo que hacen los demás.” (Arbeláez, 1971: 11)

El posicionamiento que en la década de los 80 había logrado el movimiento de la Nueva Historia y del Movimiento Pedagógico en Colombia, acrecienta el debate por la enseñanza de las ciencias sociales y se gestan nuevas búsquedas, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, para renovar lo que se denominaba una enseñanza tradicional del área, mecanizada por la tecnología educativa que había ido sustituyendo los principios de la pedagogía activa. Desde el saber disciplinar, las discusiones centradas en el contenido de los programas curriculares para la educación básica y media, se complejizaban en torno a la pregunta ¿Qué enseñar? que cada vez asumía un tono marcadamente científico y disciplinar. La pregunta ¿para qué enseñar? referente al papel que debían jugar las ciencias sociales en la formación de niños y jóvenes y que había enfatizado hasta el momento en los hitos de la formación nacional y en la formación de un ciudadano útil y devoto empezó a situarse en las fronteras de la crítica de la historia oficial y en la relación entre la historia y la construcción de un pensamiento histórico. Desde la pedagogía la pregunta por ¿cómo enseñar?, se profundizó y afinó al diferenciar el enseñar del aprender posibilitado por los postulados de la psicología cognitiva en su enfoque constructivista.

Creemos que entre los debates de las disciplinas y de la psicopedagogía, el tema del civismo se fue quedando de lado o bien se diluyó en los fines éticos y políticos que cada propuesta abanderaba. Sin embargo, encontramos que paralelamente a estas discusiones, a principios de 1980 mediante el decreto 3465, se establece la cátedra Bolivariana en la educación secundaria que insistía en un discurso nacionalista. La edición de textos escolares de estas cátedras fueron pocas, sin embargo circularon difundiendo sus propósitos:

6 “El informe presentado al ministerio de gobierno en 1987, distingue tres etapas de la violencia en la historia de Colombia: la de las guerras civiles en el siglo 19, en las que se manifiesta claramente las rivalidades entre las clases dirigentes, la violencia de los años cincuenta, conducida por estamentos populares, y la violencia actual en la que coexisten violencias de diferente tipo y procedencia”. Tirado Mejía (1989: 404)

“Cultivar el sentimiento de nacionalidad, apoyándose en la triple base de amor, comprensión y servicio a la patria. Robustecer el amor a la patria, Colombia, en el conocimiento de sus glorias y por la exaltación de sus héroes. Destacar la figura del libertador en su pensamiento, el de los héroes granadinos que le colaboraron, el de los sacrificios de la comunidad, para lograr la libertad e independencia de los países bolivarianos. Estudiar la obra y la doctrina bolivariana y su ejemplo de servicio, de constancia, honradez, patriotismo, amistad, desprendimiento, de estudio, de observación, de solidaridad, de unidad americana, de su preocupación por los derechos humanos, por los negros y los indígenas, por la paz, etc.” (Bohórquez, 1983: 7)

En 1983 mediante el decreto 239, se establece con carácter obligatorio en todos los colegios del país la asignatura de Educación para la Democracia, la Paz y la Vida Social, en la que se incluían, para desarrollarse durante ese año, las Cátedras Bolivariana y de Mutis. Dicho decreto consideraba que era necesario:

“Fomentar el conocimiento, aprecio y práctica de los valores culturales, religiosos e históricos que constituyen nuestra nacionalidad... inculcar a los educandos la devoción por la libertad, la participación democrática, la equidad y la justicia social, el respeto por la autoridad y el orden jurídico y la práctica de los deberes y derechos ciudadanos” (Decreto 239 de 1983)

De igual manera, se insta al respeto y las buenas maneras como forma de alcanzar la felicidad en comunidad, al deber de amar, valorar y defender la paz, apreciar y cuidar los recursos naturales, al cultivo del arte y de la salud física, en lo que parecen unos “nuevos valores” a añadir en la formación del ciudadano y en un último intento por mantener el viejo orden, un texto escolar colombiano de los 80, plantea como propósito:



“...enderezar y armonizar la conducta hacia un bienestar colectivo... Hacer entender cómo dentro de la civilización, la Educación Cívica y Social es factor insustituible. Los profesores tendrán como meta con este libro el que sus alumnos adquieran la práctica del civismo y el amor a la nacionalidad, a la democracia y a nuestras instituciones sociales. (Osorio, 1983:2)

En este libro escolar se mezclan viejos enunciados de la cívica nacionalista con otros que emergen de la globalización como el de la ciudad como espacio político y la comunidad como término que desplaza la de pueblo. Las virtudes cristianas y sociales se suman a las que el autor denomina *virtudes ciudadanas*, éstas son: “la solidaridad social y el espíritu cívico”:

“Solidaridad Social es todo lo opuesto al egoísmo, al individualismo y a ese decir, que debemos desterrar en definitiva, cuando se afirma que “cada cual en lo suyo, yo no me meto”. Porque en una época en la que el hombre es cada vez más social, es decisivo también no existir solo, ni creer que no se necesite de los demás, no aislarse en la soledad. El hombre requiere de la comunidad familiar, de los vecinos del barrio, de la acción comunal o comunitaria, de sus compañeros de estudios y de empleo o trabajo, de los demás creyentes, con los que asiste al templo para orar y amar a Dios” (Ibíd., 91)

La reforma curricular de 1989 suprimió definitivamente la asignatura de educación cívica fusionándola a la nueva propuesta de ciencias sociales integradas, lo que desató varias reacciones

“No parece exagerado afirmar que una buena parte de la crisis de nuestra sociedad, que se ha venido acentuando en los últimos años, obedece al hecho irresponsable, por decir lo menos, de haber suprimido del pensum educativo materias tan formativas como la cívica y la urbanidad, orientadas a inculcar en la mente y en el corazón del niño, desde su más tierna edad, el amor a la patria y a sus símbolos, el concepto de solidaridad, la noción de orden, de libertad y de justicia y esa serie de conocimientos mínimos que un colombiano con uso de razón está obligado a poseer acerca de la organización del Estado, de los deberes y derechos que lo ligan a él y de las normas de comportamiento que contribuyen al progreso de la comunidad. Se desplazaron entonces las buenas maneras por la ordinareiz, y el respeto a la autoridad por conductas anárquicas que, estimuladas muchas veces por los mismos obligados a dar ejemplo de acatamiento a la ley, han traído como resultado los continuos paros y conflictos estudiantiles a que desafortunadamente nos hemos venido acostumbrando (Acevedo, 1986:13)



Por su parte, los propósitos expresados en el marco general del área de ciencias sociales, producto de varios años de discusión y debate y que aún después de su publicación fueron duramente señalados por considerarlo un amalgamiento contradictorio de posturas políticas y filosóficas, (Aguilar, 1989) le apostaron más que al desarrollo de ciertas virtudes cívicas de tinte católico, al desarrollo de un pensamiento reflexivo dando un lugar protagónico al conocimiento social y a la ética:

“se pretende la construcción de sujetos críticos, capaces y competentes para comprender y explicar los fenómenos sociales de una manera integrada y de una manera interdisciplinar, así como hacer consciente al alumno de su medio social, ambiental, económico, histórico, etc. Se necesita capacitar al alumno para reflexionar responsablemente sobre su medio y pertenencia y plantearse el problema fundamental de la acción en sociedad, es decir la responsabilidad ética” (Ministerio Educación Nacional, 1989:10)

Tanto para Colombia como para Argentina (Romero Ob.cit., Álvarez, Ob.cit.) se identifican tres elementos que de alguna manera muestran una continuidad en los textos escolares de cívica, hasta mediados de los 80, respecto a las consideraciones sobre las relaciones entre la moral, la sociedad y la política.

Un primer elemento es el neotomismo. Sobre esta corriente, Romero señala que tiene dos vertientes: una de enfoque más liberal donde el neotomismo y la doctrina social de la iglesia pueden ser compatibles con un progresismo laico que acoge la Revolución Francesa y la otra es el enfoque del catolicismo integral que estructura los textos con los principios más radicales de esta visión antiliberal. Álvarez por su parte señala que esta corriente impulsada por la iglesia católica en Colombia fue definitiva en la discusión sobre el nacionalismo y afirma que la mayor influencia para nuestro país estuvo

en la primera mitad del siglo XX. Por el neotomismo, Colombia pasó a la fase de la modernidad industrial, en la que la distinción entre lo técnico y lo ético fue utilizada a favor de una reorganización que dio poder a la institucionalidad eclesiástica desde 1886, estrategia del catolicismo para insertarse a la modernidad, justamente aceptando la modernización tecno-económica, a condición de que se permitiese mantener los fines sociales y culturales, fieles a los valores religiosos eclesiásticos, así el neotomismo se asentó sobre la misma estructura epistemológica de las grandes religiones civiles críticas del siglo XIX. (Saldarriaga, 2003: 277)

El segundo elemento es el anticomunismo. La importancia dada a la guerra fría permitió identificar claramente el enemigo de los valores de la nación y un nuevo valor simbólico al tema de la soberanía que se orientaba a la defensa de las fronteras y a la contención de afanes expansionistas.

El tercer elemento es la definición de sujeto que se deseaba construir a través de las prescripciones que dictaban los textos: El hombre argentino o el hombre colombiano. Los manuales condensan alrededor de ese propósito los dos ejes que los han venido atravesando. Por un lado; la visión de un humanismo cristiano que aludía a un hombre universal con principios opuestos al materialismo individualista y al colectivismo comunista y por otra la dimensión nacionalista.

En la década de los 90, tanto Argentina como Colombia pasaron por una reforma constitucional y educativa. El “salto” de una democracia representativa a una democracia participativa para los dos países señala un nuevo horizonte ético – político aunque con una vieja retórica sobre la justicia, la paz, la defensa común, el bienestar general y la libertad dentro de un marco democrático y participativo. Sin embargo para Colombia las secuelas del fenómeno del narcotráfico que instaló



una “ética” propia, la consolidación del paramilitarismo como política de Estado⁷ y como consecuencia la agudización del conflicto armado, así como gobiernos infiltrados por el narcotráfico y procesos de paz fallidos, constituyó una paradoja con el entusiasmo democratizador y la visibilización de la pluralidad del llamado tercer sector, las ONG.

En el sector educativo el entusiasmo se expresó en 1994 con la expedición de una nueva Ley General de Educación, que establece como materias obligatorias *Constitución Política y Democracia* y *Educación Ética y Valores Humanos*, cuyos Lineamientos curriculares fueron publicados cuatro años más tarde. Los libros escolares sobre estas nuevas asignaturas comenzaron a circular a partir de 1999 pero tanto textos escolares como investigaciones sobre ellos son casi inexistentes. Sobre textos de educación para la Democracia encontramos un análisis de Castro (2001:148), en el que señala que estos

aplican principios teóricos provenientes de las ciencias de la información, la psicología del aprendizaje, la psicolingüística y la semiología, e introducen temas como la resolución pacífica de los conflictos, la valoración de las diferencias, la igualdad entre los hombres y mujeres, el compromiso democrático, así como los temas de los derechos humanos y de ecología.

Los discursos de educación para la democracia que hicieron circular los nuevos textos escolares, afirma Castro, abogaban por una nueva forma de institucionalidad centrada en la participación y validaron y difundieron cada vez más la existencia de múltiples agentes que amplían y despliegan nuevas formas jurídicas y acciones educativas que de una otra manera, afirma el autor, desescolariza la formación de ciudadano y descentraliza la estrategia de intervención sobre los individuos y la población.

7 Al respecto ver el interesante desarrollo de esta tesis en www.javiergiraldo.org

En la última década se hace más evidente la desestabilización del Estado, la violencia sociopolítica y el conflicto armado. Comprometerse con la vida pública es asumir el ejercicio de lo político en un país que está señalado como el primero en asesinatos a dirigentes y activistas sindicales⁸, con un alto número de población en situación de desplazamiento forzado en la que jóvenes y niños ocupan el mayor porcentaje⁹ y en el que existe una violación permanente y sistemática de los derechos humanos¹⁰, con altos índices de pobreza, de morbilidad y mortalidad infantil, de desempleo y de pocas oportunidades para los jóvenes.

La agenda educativa pondría una nueva reforma curricular del área de ciencias sociales en el 2002, que enfatiza en la necesidad de que

“la formación de ciudadanos y ciudadanas comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante” (MEN, Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. 2002:88).

La estabilidad como concepto aparejado al de orden ya no está, en su lugar se instala la incertidumbre al lado de ideales liberales y discursos diferenciadores en concordancia con los de la diversidad. Siguiendo esta línea, los estándares básicos de competencias ciudadanas irrumpen como una nueva propuesta del Ministerio de Educación de Colombia en el 2004, en medio de uno de



8 Ver informes de la OIT en <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>

9 Ver información en www.codhes.org, en www.acnur.org

10 Desde hace varios años organizaciones internacionales como Amnistía Internacional y Human Rights viene denunciado esta situación, ver <http://www.hrw.org/> y <http://www.es.amnesty.org/>, Así mismo el Instituto Interamericano de Derechos Humanos ha presentado el mapa de progreso en Derechos Humanos en Colombia, y la situación sobre educación en Derechos Humanos. Ver <http://www.iidh.ed.cr/>



los gobiernos nacionales más polémicos de los últimos tiempos, en los que señala que la educación es uno de los caminos que hará posible la paz y que ella debe hacer competentes a los niños y niñas para ejercer los derechos y deberes de un “buen ciudadano”. Así, las competencias ciudadanas responden a la necesidad de

“formar ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios universidades extienden lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto antes que las armas, para resolver conflictos”.
(MEN, 2004:3)

En esta propuesta las competencias ciudadanas se definen como “el conjunto de conocimientos y habilidades comunicativas, emocionales y comunicativas que se supone al ser articuladas hacen posible que ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. (Ibíd.) Se acude además a la moral como fundamento de la formación



ciudadana, pero es una moral vista desde una concepción evolutiva del desarrollo de cada individuo en su aspecto cognitivo y emocional que es lo que le permite tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por lo de los demás y por el bien común que no implica la renuncia intereses personales sino que medien desde el diálogo y la comunicación permanente con los demás para hacer compatibles los diferentes intereses involucrados. El documento señala tres competencias específicas relacionadas con el desarrollo moral que se propone trabajar en el aula de clase. La empatía, el juicio moral y los dilemas morales.

Sobre el tema de competencias ciudadanas hay ya un buen número de textos escolares circulando, quizá muchos más de los que hemos identificado para las áreas de Democracia y de Ética, pero sin que aún haya una investigación significativa sobre ellos.

Un hecho común en esta segunda mitad del siglo para los dos países es la violencia sociopolítica y la violencia de Estado con sus respectivos matices, pero cada país toma vías divergentes: Los derechos humanos para Argentina

y la consecución de la paz para Colombia resultaron desde los 80 los nuevos baluartes para la educación del ciudadano. Sin embargo mientras en Argentina la recuperación del sistema democrático permitía que los textos reconsideraran, desde nuevas concepciones, el discurso sobre el respeto a los derechos en Colombia parecía que la paz solamente podía ser alcanzada mediante el retorno a viejas prácticas de civismo, tesis que ameritaría mayor sustentación y que dejamos simplemente enunciada.

La configuración de un ciudadano cosmopolita, contemporáneo, mundial, deja de lado al ciudadano republicano y al ciudadano nacional. En palabras de Saldarriaga es aquel concebido como el “verdadero modo de ciudadano integral, al mismo tiempo individual y colectivo, que detenta una ciudadanía que no sólo es moral como en el primero (republicano), ni sólo política, en el segundo (nacional), sino social y cultural. Es la ciudadanía de la sociedad civil”. (Ibíd., 262). El ciudadano del mundo se ha configurado desde la apertura, la idea del borramiento de fronteras, el pluralismo, la participación, la diferencia, lo comunitario y la necesidad de una nueva forma de convivir, para lo que es necesario no sólo aprender el funcionamiento de las Instituciones, las normas morales, sociales y legales, sino ante todo saber comunicarse con el otro.

Dos hipótesis como cierre

Las investigaciones a las que aquí hemos aludido muestran cómo el discurso del Civismo ha tenido un tono prescriptivo que indica dónde están el bien y la verdad, en última instancia su efecto es encuadrar cualquier realidad en términos de pares antagónicos, con patrones claramente definidos acerca de lo bueno y lo malo (Romero, Op.cit. 146). Por ello ha hecho circular un tipo de conocimiento sobre la institucionalidad y la ley e impone modelos de cómo se debe ser, cómo actuar correctamente y de qué forma adaptarse al mundo de las reglas, que planteamos como configuradas desde unos determinadas epistemes o regímenes de (producción de) verdad que han gobernado la práctica pedagógica.

Una primera episteme es la racional, (Saldarriaga, 2001, 2003) que se configura desde el siglo XVII, la cual postula un conjunto de principios racionales innatos en el hombre, del cual se derivan unas aplicaciones morales; esto es, que si se sabe pensar bien en consecuencia se actuará correctamente, pues sólo a partir de la razón se pueden descubrir verdades universales que no se derivan de la experiencia. Por tanto en esta episteme la experiencia individual se considera como fuente de error, las sensaciones son un obstáculo para razonar

lógicamente, lo que hace necesario actuar sobre ellas y sobre las facultades intelectuales a partir de un método de conocimiento que garantice el acceso de cada individuo a unos principios – verdades - universales que son absolutos, inmutables y estáticos, sólo así se garantizaría la formación buenos hábitos de pensar y actuar.

Una segunda configuración epistémica es la experimental, que se hace visible en el siglo XIX por filosofías como las del positivismo y el criticismo; en la cual el estatus de la experiencia, y en ella la del error, es revalorado otorgándole valor positivo como principio de progreso. La experiencia es regulada mediante la experimentación controlada por hipótesis, lo que ayudaría a comprobar las suposiciones y razonamientos para llegar, mediante juicios, a las verdades universales pero relativas, propias de las ciencias positivas.

Finalmente, una tercera configuración o régimen es la comunicativa, consolidada a partir de la segunda mitad del siglo XX, y que podríamos decir que se soporta ya no en un paradigma de la conciencia (caracterizado por el monismo metodológico, el solipsismo y el logocentrismo), sino en un paradigma

11 Entendemos por episteme, siguiendo a Foucault, un sustrato de saberes, de formaciones discursivas en relación con figuras epistemológicas, determinadas temporal y geográficamente. Es el conjunto de relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza en el nivel de las regularidades discursivas que constituyen un campo discursivo circunscrito, circulando en ciertas instituciones y asignando funciones a ciertos sujetos, a modo de “a priori histórico” (Castro, 2005:107, Saldarriaga, 2001: 25). Así las dos primeras epistemes que enunciamos podríamos ubicarlas en lo que Rorty llamó el giro epistemológico en el que el conocimiento se concibe acumulativo, objetivo y progresivo y hay una relación dominante sujeto - objeto y la episteme comunicativa estaría situada en el denominado giro lingüístico en la que hay un paso de la experiencia al lenguaje. “Su contribución [del giro lingüístico] fue...sustituir la referencia a la experiencia como medio de representación, por la referencia al lenguaje como tal medio. Un cambio, que en la medida en la que ocurrió, hizo más fácil el prescindir de la noción de representación” (Rorty, Richard. (1990). El giro Lingüístico. Paidós: Barcelona. Pág. 164, citado por Suárez José. (2005). Richard Rorty. El neopragmatismo norteamericano. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia). Este giro lingüístico está reconocido además en Wittgenstein, Gadamer, Habermas y Foucault.



de la comunicación, entendido como la base de una relación entre la ética y la política, apoyada en una teoría del lenguaje en la que coinciden tanto postulados del pragmatismo como de la hermenéutica y en la que la representación es sustituida por el sentido, que sólo es susceptible de encontrarse en prácticas sociales de comunidades específicas.

Aunque no fue propósito de las investigaciones que describimos, hacer una exploración de los libros de texto a la luz de estas epistemes, ellas nos permiten verlas insinuadas en los textos que analizan. Por ello, como primera hipótesis, diríamos que estas tres configuraciones se hacen presentes en el siglo XX, desde los ritmos propios de la Institución escolar y del saber pedagógico, en las prácticas de ciudadanización, a través de los discursos que promueven los textos escolares y que actualmente las tres coexisten. Particularmente asumimos que la doctrina filosófica del neotomismo, que se proponía una síntesis de la fe cristiana y la racionalidad moderna, jugó un papel importante en los modos de educar al ciudadano durante buena parte del siglo en los dos países, básicamente desde planteamientos racionales-morales que reivindican la objetividad, exigiendo despojarse de ideas y creencias cuando se expresa un juicio para así alcanzar la universalidad.

De otra parte aparece la necesidad de indagar otras disciplinas escolares que aparentemente no están pensadas para la formación del ciudadano, como la que hemos identificado para el caso Colombiano, incluida en el currículo en los años 70 bajo la denominación de “Comportamiento y salud” y que derivó a finales de los 90 en la cátedra de educación sexual y que actualmente se define en el Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Hacia la Formación de una Política Pública, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con **UNFPA**, (Fondo de Población de las Naciones Unidas), que bien podría mostrar cómo se ha refinado una política de ciudadanización del cuerpo que reactualizaría algunos principios de la Urbanidad. O indagar por la historia del Servicio Social Obligatorio que se inició como un proceso de alfabetización y acción comunal y que hoy día responde a verdaderas procesos comunitarios liderados por muchos colegios en un giro estratégico de gobierno de la población, en el que la noción de participación adquiere nuevas formas de funcionar.

No creemos que el modelo de aquel ciudadano de la Nación se haya acabado con la aparición de discursos mas abiertos, liberales y democráticos que parezcan querer configurar a un ciudadano del mundo. Lo que podríamos

decir, a manera de segunda hipótesis, es que ha habido una reacomodación o yuxtaposición de los discursos que operan de otra manera, en la que la apelación por ejemplo a la solidaridad, la participación y la convivencia bien podrían ser nuevas prácticas de ciudadanización. Pero de ser así, ¿que significaría esto para la formación política de los ciudadanos y para el propio ejercicio de la ciudadanía? ¿Qué subjetividad está gestando el nuevo ciudadano? O bien, ¿son estrategias tan nuevas, tras la larga tradición de la cívica nacionalista, que apenas se abren paso?

Emprender la tarea investigativa de analizar los manuales de civismo como parte de la construcción de la historia de la educación política de Colombia en estas últimas décadas, sin duda se muestra potente en relación con la necesidad de hacer también estudios regionales comparados que nos permitan pensar las formas como se ha configurado el ciudadano Latinoamericano.





Bibliografía

Aguilar, Francisco. *Ciencias Sociales y proyecto pedagógico Alternativo*. Ponencia presentada en el IV seminario Nacional de Educación y Sociedad, Bogotá: CEPECS, 1985.

Alarcón, Luis Alfonso. *Entre Dios y la Patria: La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales escolares*. Ponencia presentada en el VIII Congreso iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Noviembre, Buenos Aires: 2007.

Álvarez, Alejandro. *Ciencias sociales, Escuela y Nación. Colombia 1930 – 1960*. Tesis Doctoral. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007.

Castro, Jorge Orlando. “La Civitas y los textos de educación para la democracia: Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”, en OSSENBACH Gabriela y SOMOZA Miguel (Eds), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en Iberoamérica*, Madrid: UNED, 2001.

Cortés Salcedo, Ruth Amanda. *Prácticas de ciudadanía en la Institución Escolar. Colombia, 1984 – 2004*. Proyecto de tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

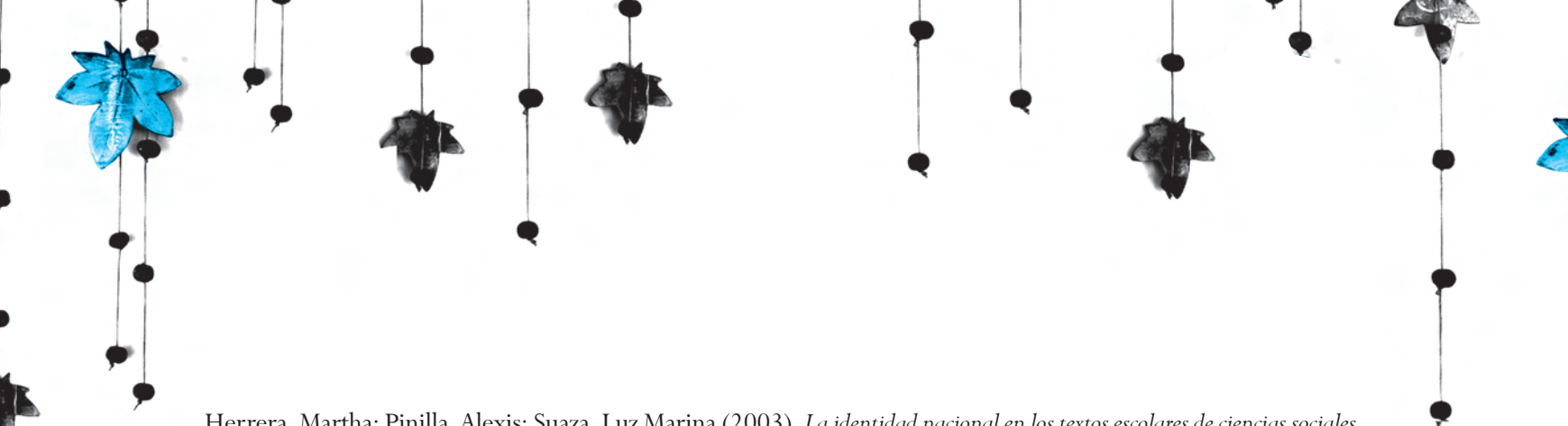
_____. *Ciudadanía, Niñez y Escuela*. Tesis de Maestría. Bogotá: CINDE – Universidad pedagógica Nacional, 2006.

Cortés S., Amanda; González, Mireya; Ospina, Consuelo. *La enseñanza de la historia. Una cuestión de la historia o una historia cuestionada? Balance de una década*. Ponencia presentada al XI Congreso Colombiano de Historia, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.

_____. *La enseñanza de la historia y la formación ciudadana. Una relación en cuestión*. Ponencia presentada al Congreso de Pedagogía. Simposio: Historia, lengua y artes, en defensa de nuestra identidad. La Habana. Cuba: 2001.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. “La revolución francesa en los manuales escolares colombianos de ciencias sociales de historia: Estructura temática y contexto educativo”, en revista Educación y Pedagogía, Nos. 29 y 30, Vol. XIII, Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.

Grinberg, Silvia. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Capítulo III, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2008.



Herrera, Martha; Pinilla, Alexis; Suaza, Luz Marina (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

Kaufmann, Carolina. “Los manuales de Civismo en la historia reciente: Huellas y señales”, en: Kaufmann Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la Historia de la Argentina reciente*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

Kaufmann, Carolina; Doval, Delfina. “La enseñanza encubierta de la religión: La formación moral y cívica”, en Kaufmann Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la Historia de la Argentina reciente*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

Muscia, Antonia. “Los manuales de moral e instrucción cívica en la escuela Argentina” (1884 – 1916), en: OSSENBACH Gabriela y SOMOZA Miguel (Eds). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en Iberoamérica*. Madrid: UNED, 2001.

Narodowski, Mariano; Manolakis, Laura. “Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico”, en revista *Educación y Pedagogía*, Nos. 29 y 30, Vol. XIII, Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.

Romero, Luis Alberto. (Coord.). *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2004.

Saldarriaga, Oscar. *Hacia una arqueología de la filosofía escolar e Colombia: De los elementos de ideología de Destutt de Tracy a las lecciones de metafísica y ética de Monseñor R. M. Carrasquilla*, 2001.

Saldarriaga, Oscar. *El oficio de maestro*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.



Fuentes primarias

Ministerio de Educación Nacional. *Programa Analítico de Estudios Sociales y Filosofía para el primer y segundo ciclo del educación media*, Colombia, 1969.

UNESCO. Documentos básicos para la Educación Cívica Internacional, Comisión Nacional, Colombia, 1973.

Arbeláez Lema, Federico. *Educación cívica y social. Primer año de enseñanza media*, Bogota: Editorial Voluntad, Quinta edición, 1971.

Bohórquez Casallas, Luis. *Breve biografía de Bolívar: Cátedra Bolivariana*, Bogotá: Gráficas Margal, 1983.

Decreto 3465 de 1980

Decreto 239 de 1983

Osorio, Jorge Luis. *Educación para la democracia*, Medellín: Susaeta, 1983.

Acevedo Restrepo, Delfín. *Para la democracia, la paz y la vida social. Texto guía para estudiantes de universidad abierta y a distancia; enseñanza vocacional; básica secundaria; funcionarios públicos y ciudadanos en general. Complementada con las políticas de paz del actual gobierno*, 1986.

Ministerio de Educación Nacional. Marco general. Programas curriculares, ciencias sociales, Colombia, 1984.

Ministerio de Educación Nacional. *Marco general del área de ciencias Sociales*, Colombia, 1989.

_____. *Lineamientos curriculares en Constitución política y democracia*, Colombia, 1998.

_____. *Lineamientos curriculares en Educación, Ética y Valores Humanos*, Colombia, 1998.

_____. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*, Colombia, 2002.

_____. *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*, Colombia, 2004.