

**LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ELEMENTO IDEOLÓGICO  
DE LA ESTRATEGIA CONTRAINSURGENTE EN COLOMBIA  
(1980-2000)**

**LAURA PATRICIA ROJAS VILLAMIZAR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D. C.**

**2021**

**LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ELEMENTO IDEOLÓGICO  
DE LA ESTRATEGIA CONTRAINSURGENTE EN COLOMBIA  
(1980-2000)**

**LAURA PATRICIA ROJAS VILLAMIZAR**

Trabajo de grado para optar al título de:

**Magíster en Educación**

Directora:

Carol Juliette Pertuz Bedoya

Énfasis: Historia de la Educación, Pedagogía y Cultura Política

Línea de investigación: Educación y Cultura Política

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D. C.**

**2021**

*LOS DE ARRIBA DICEN: LA PAZ Y LA GUERRA*

*son de naturaleza distinta.  
Pero su paz y su guerra  
son como viento y tormenta.  
La guerra nace de su paz  
como el hijo de la madre.*

*Tiene  
sus mismos rasgos terribles.  
Su guerra mata  
lo que sobrevive  
a su paz.*

*CUANDO EL PINTOR DE BROCHA GORDA HABLA DE PAZ POR  
LOS ALTAVOCES,*

*los trabajadores miran el grueso firme  
de las autopistas que están haciendo,  
y ven  
que es para tanques pesados.  
El pintor de brocha gorda habla de paz.  
Irguiendo sus espaldas doloridas,  
las grandes manos apoyadas en cañones,  
le escuchan los fundidores.*

*Los pilotos de los bombarderos aminoran la marcha de los  
motores  
y oyen  
hablar de paz al pintor de brocha gorda.*

*Los leñadores están a la escucha en los bosques silenciosos,  
los campesinos dejan los arados y se llevan la mano a la oreja,  
se detienen las mujeres que les llevan la comida:  
hay un coche con altavoces en el campo de labor. Por ellos  
se oye al pintor de brocha gorda exigir la paz.*

*CUANDO LOS DE ARRIBA HABLAN DE PAZ*

*el pueblo llano sabe  
que habrá guerra.  
Cuando los de arriba maldicen la guerra,  
ya están escritas las hojas de movilización.*

*LOS DE ARRIBA*

*se han reunido en una sala.  
Hombre de la calle:  
abandona toda esperanza.*

*Los gobiernos  
firman pactos de no agresión.  
Hombre pequeño:  
escribe tu testamento.*

Bertolt Brecht (1937-1938)

## **Agradecimientos**

A mi familia, por ser el sostén emocional sin el que los proyectos y la vida misma resultarían abrumadores.

A mi colega, compañero y amigo, Luis Carlos, por aceptar que la mayor parte del tiempo compartido estuviese dedicada a oírme hablar de esta investigación y de sus hallazgos, por sus observaciones y apuntes que siempre ayudaron a clarificar mis ideas, y por su preocupación permanente por mis avances.

A mi directora de tesis, Carol Pertuz, por su rigurosidad, por su disposición y apertura al debate académico, por la libertad concedida para construir esta investigación, por sus necesarias interpelaciones y correcciones, y por su infinita paciencia para soportar ritmos lentos de escritura.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	7
Estado de la cuestión .....	11
Metodología de la investigación.....	20
La base epistemológica y la apuesta historiográfica de esta investigación .....	21
Estructura de la presentación de los resultados de la investigación .....	23
CAPÍTULO I. UNA APRECIACIÓN MATERIALISTA HISTÓRICA DEL ESTADO, LA DEMOCRACIA Y LA ESCUELA.....	25
Estado .....	26
Democracia.....	36
Escuela.....	55
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO.....	76
La Escuela Nueva y la Sociedad de Naciones .....	76
La <i>noviolencia</i> y su contribución a la Educación para la paz.....	84
La política imperialista y el papel de la de la ONU y la UNESCO.....	87
Convergencia con el campo de Investigación para la paz: ampliación del concepto de Educación para la paz .....	97
La Educación para la paz desde la perspectiva sociocrítica .....	99
Educar para transformar una cultura de violencia en una cultura de paz .....	103
Educación para la paz en situaciones de conflicto armado .....	107
CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL PROYECTO PACIFICADOR DEL ESTADO COLOMBIANO DURANTE LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS DEL SIGLO XX .....	109
La educación como estrategia económica, política y cultural .....	110
Mecanismos jurídicos y curriculares de promoción de la Educación para la paz .....	116
CAPÍTULO IV. EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO, LOS MAESTROS INTELLECTUALES Y SU PROPUESTA CULTURAL DEMOCRATIZADORA .....	142
Emergencia y propósitos del Movimiento Pedagógico .....	142
Los maestros y su incidencia en la Constituyente Nacional y la Ley General de Educación .....	155

La democracia y la defensa de los Derechos Humanos: apuesta de los maestros en Educación para la paz .....	168
<b>CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA: ANTISUBVERSIVA Y CONTRARREVOLUCIONARIA .....</b>	<b>172</b>
Visión de la violencia, los conflictos y la paz .....	173
Formación moral y/o en valores .....	186
Construcción de nación .....	189
Legalidad y respeto por las instituciones.....	196
Participación ciudadana.....	199
Defensa y promoción de los Derechos Humanos .....	202
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>211</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>216</b>

## INTRODUCCIÓN

Entre 1980 y el año 2000 dos hechos cobraron una marcada importancia en el desarrollo histórico de Colombia. En primer lugar, la mayor incorporación del país al sistema económico mundial, que venía dándose desde la década de 1970, a través del afianzamiento de la relación de dominación/dependencia entre Estados Unidos y Colombia, forjada desde las primeras décadas del siglo XX, y el sometimiento del Estado colombiano a las disposiciones económicas, políticas y sociales de los organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Esta mayor incorporación al sistema económico capitalista mundial dio origen a la implementación de las políticas neoliberales y marcó el inicio del proceso de centralización y concentración de grandes capitales que dio paso a los grandes monopolios que en adelante dirigirían el país y, por tanto, al incremento en la explotación de la fuerza de trabajo de la clase obrera y los sectores populares (Archila, 2000). A nivel político, estas políticas económicas, marcaron el desmonte del Estado de bienestar -que había resultado importante para contener los movimientos sociales en todo el mundo- y dieron lugar a Estados de corte neoliberal, cuya implementación tuvo mayor impulso a partir de la derrota temporal de las sociedades socialistas construidas durante el siglo XX y del colapso de la Unión Soviética.

Como consecuencia de ello, el freno en el desarrollo industrial y la subsecuente reprimarización de la economía, la cancelación del proteccionismo estatal, las reformas fiscales y laborales, el congelamiento definitivo de la reforma agraria, la rápida descomposición del campesinado parcelario, las tasas elevadas de migración y desplazamiento forzado de los campesinos a las ciudades, la urbanización creciente y descontrolada, el crecimiento de la economía informal, entre otros fenómenos, harían más evidente la permanente crisis económica y social a la que han estado sometidas las clases trabajadoras y los sectores populares en el país. Todo ello constituyó un terreno fértil para la intensificación de la protesta social, aupada por el desarrollo y crecimiento de diversos movimientos sociales y sus demandas puntuales. El paro de 1977 sirvió de referente tanto para los posteriores movimientos sociales como para la respuesta que el Estado y las clases dominantes colombianas darían a la organización y demandas de los sectores populares.

El segundo elemento fue la intensificación de la confrontación armada entre el Estado y los grupos insurgentes (FARC, ELN, EPL y M-19). Tanto el Estado como las guerrillas efectuaron una lectura del momento. Para las guerrillas, especialmente para las FARC, la crisis económica y social, así como el incremento del inconformismo social, fueron leídos como la oportunidad para avanzar en su estrategia y ejercer acciones más decididas en la “lucha por el poder”. Durante las décadas señaladas se presentó, entonces, el fortalecimiento numérico y técnico de las guerrillas, así como una ampliación de su accionar en el ámbito urbano y un esfuerzo por influenciar las diferentes formas organizativas de las clases populares.

Por su parte, el Estado y las clases dominantes interpretaron la protesta social y el crecimiento de los movimientos sociales, con particular significancia en los sectores campesino y estudiantil, como un paso más en el avance de la amenaza comunista (resultado de la supuesta conspiración internacional dirigida primero por la URSS, y luego de su colapso, por Cuba). De acuerdo con esa lectura, el cuestionamiento al orden social establecido y el peligro de la insurrección popular eran inminentes.

La relación de dominación/dependencia forjada entre estos Estados Unidos y Colombia, afianzada hasta hoy, en la que las clases dominantes colombianas fungen como agentes de los intereses de la potencia imperialista, y la idea del comunismo como el adversario supremo de los “valores sagrados” de la nacionalidad colombiana, larvada desde 1920, facilitaron la rápida adopción de la Doctrina de Seguridad Nacional (con su invención del enemigo interno) y su aplicación al contexto colombiano. De acuerdo con Renán Vega Cantor, con la adopción de la DSN por parte del Estado colombiano, se produjo un entronque entre la *contrainsurgencia nativa* y la *contrainsurgencia moderna*, con un acentuado carácter anticomunista, que reforzó y justificó, a partir de la década de 1960, la persecución de la protesta social. Estas dos categorías son propuestas por Vega Cantor para caracterizar lo que él y otros estudiosos de la guerra en Colombia han denominado *un bloque de poder contrainsurgente*.

De acuerdo con lo planteados por Vega Cantor, este bloque de poder tiene su origen y construcción a partir, tanto de la represión y persecución a los movimientos sociales y políticos que en la primera mitad del siglo XX pusieron en cuestión el orden establecido, como una sofisticación doctrinaria de la contrainsurgencia por influencia de los Estados Unidos a comienzos de la década de 1960. Es a esa represión desatada contra los movimientos sociales y políticos de

la primera mitad del siglo XX a la que se hace referencia como *contrainsurgencia nativa*. Se destaca como momento clave de esa contrainsurgencia nativa lo acaecido en la década de 1940, con la formación de pájaros y chulavitas, la politización de la policía y el Ejército para perseguir gaitanistas, comunistas y nueveabrileros (Vega, 2016, pp. 54-55).

Por su parte, la *contrainsurgencia moderna* se implementa desde mediados de la década de 1950 y tiene un carácter más doctrinario y elaborado tras la Revolución cubana. “Esa contrainsurgencia moderna, con un acentuado carácter anticomunista, justifica la persecución sistemática de la protesta social, encubierta con el manto de la Guerra Fría y luego de la guerra contra las drogas y la guerra contra el terrorismo” (Vega, p 57). La organización de grupos paramilitares fue una parte clave de la *contrainsurgencia moderna*. El antecedente de formación de grupos de civiles armados para defender a los terratenientes o sus intereses cobró mayor fuerza a partir de la década de 1960, cuando los latifundistas y ganaderos, alegando ataques de la guerrilla e incapacidad del Estado para responder a ellos, crearon ejércitos privados. Estos grupos que, más que combatir a la guerrillera, pusieron como blanco a la población campesina, cumplieron la importante labor, a partir de la década de 1980, de socavar la organización social a través de masacres y asesinatos de líderes sociales. Durante esta misma década se produjo, además, el entronque de estos grupos paramilitares organizados por terratenientes y gamonales con el narcotráfico. Esta mortal alianza alcanzó su mayor auge en la década de 1990, cuando los grupos paramilitares se unificaron organizativamente bajo el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

En un escenario internacional marcado por la Guerra Fría, las ideas del enemigo interno y de la amenaza comunista marcaron de manera importante las políticas implementadas por el Estado colombiano durante el periodo de 1980 a 2000 y allanaron el camino para que se ampliara excesivamente el concepto de subversión, al punto de identificarlo con una gran variedad de formas de protesta que eran legítimas y legales, lo cual produjo represión, detenciones, torturas, desapariciones forzadas, asesinatos selectivos y un clima de tensión y miedo. Si bien las disposiciones del Estado apuntaban a combatir a las organizaciones guerrilleras activas durante el periodo (FARC, ELN, EPL, ADO, PLA, M-19, entre otros), a quienes había identificado de manera instrumentalista como semillas del comunismo internacional, la vigilancia y represión no se limitaron a miembros de organizaciones subversivas, sino que se extendió indiscriminadamente sobre trabajadores, opositores políticos, periodistas, sindicalistas, estudiantes, sacerdotes,

abogados, intelectuales, entre otros. En otras palabras, siguiendo la lógica aprendida en la formación proporcionada por las fuerzas armadas estadounidenses, concentrada en la estrategia contrarrevolucionaria de secarle el agua al pez, el Estado no solo combatió a las guerrillas colombianas, sino que libró -y sigue librando- una guerra preventiva en la que, a la vez que desarticulaba las redes de apoyo y abastecimiento de los insurgentes, amedrentaba al pueblo y lo limitaba en su organización y lucha, tanto de momento como hacia el futuro.

No obstante, la vía militar no ha sido el único camino seguido por el Estado colombiano para derrotar a la insurgencia. La estrategia contrainsurgente de dejar al pez sin agua, es decir, de quitarle a las guerrillas el apoyo social, también se ha implementado a través de medidas económicas, políticas e ideológicas. El ámbito educativo fue concebido, desde los primeros años de la década de 1980, como un sector clave sobre el que el Estado debía ejercer mayor control y vigilancia. En 1982, los militares recurrieron a advertencias públicas sobre cómo la educación pública y privada estaba abierta a la infiltración comunista, tal y como lo afirmó el Ministro de Educación Carlos Albán Holguín “esa infiltración comunista es evidente en la educación y afecta a algunos centros universitarios, colegios y escuelas públicas” (La República, 1982).

Bajo esta premisa, el ejército y la policía iniciaron un proceso de vigilancia a los estudiantes y profesores de universidades públicas y privadas y a los programas educativos del país, con el objeto de identificar y depurar los planteles educativos de elementos subversivos. Con la llegada a la comandancia del Ejército Nacional del general Fernando Landazábal Reyes, a finales de 1982, la vigilancia de la educación resultó prioritaria al considerarse necesario dentro de la estrategia global antisubversiva, “crear, organizar y dirigir la Educación para la paz, estructurándola en todos los estamentos de la nación con base en los principios, normas e ideales dignos de conservar y defender”, de esta forma, “sería aconsejable revisar los textos y planes educativos y prevenir la infiltración de adversos educadores como parte sustantiva de la estrategia contrarrevolucionaria” (Landazábal citado por Santana, 1982, p. 13).

Con base en lo anterior, la hipótesis de trabajo que orienta este trabajo es que, el Estado colombiano —al identificar al sector educativo como un escenario clave para disputar las mentes y los corazones de los futuros ciudadanos y combatir desde la infancia la idea de la subversión— puso en marcha planes y medidas para promover, especialmente a través de la enseñanza de la historia, de las ciencias sociales y de la cívica, una educación con objetivos de estabilización del

sistema y soslayamiento de conflictos. En otras palabras, la llamada Educación para la paz, promovida a través de estas asignaturas, fungió como el elemento ideológico de la estrategia contrainsurgente del Estado en Colombia durante el periodo 1980-2000 y contribuyó a forjar una cultura política antsubversiva y contrarrevolucionaria. Para reafirmar o refutar esta hipótesis, se buscó responder a la pregunta: ¿en qué consistió, y cuáles fueron los objetivos que persiguió y los mecanismos a través de los que el Estado Colombiano promovió la Educación para la paz entre las décadas de 1980 y 2000?

En ese sentido, esta investigación se planteó como objetivo general: analizar los fundamentos, los propósitos y las formas a través de las cuales el Estado Colombiano promovió la Educación para la paz en el periodo 1980-2000. Para el alcance de este objetivo, se propusieron cuatro objetivos específicos: caracterizar la Educación para la paz promovida por el Estado colombiano a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX; identificar los mecanismos a través de los cuales el Estado colombiano impulsó la Educación para la paz en el periodo 1980-2000; determinar los propósitos perseguidos por el Estado colombiano al promover la Educación para la paz; definir el carácter de los aportes hechos por la Educación para la paz en Colombia a la cultura política de finales del siglo XX.

### **Estado de la cuestión**

Para definir cuál es el estado del conocimiento en esta cuestión y si el planteamiento de la investigación que aquí se presenta podía constituirse en aporte significativo al conocimiento de la misma, se estudiaron una amplia cantidad de artículos, capítulos de libros, libros y tesis de grado referentes al contexto colombiano, más específicamente, a la política educativa y las reformas curriculares promovidas por el Ministerio de Educación en relación con la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, y la enseñanza de estas a través de los manuales y/o textos escolares. Así mismo, se exploraron en el ámbito internacional y latinoamericano algunos aportes referentes a la problemática planteada, aunque fundamentalmente respecto a la enseñanza de la historia a través de los libros de texto. En todos los casos, no se abordó solo el periodo de estudio, sino que se fue más allá de este, buscando hacerse una idea del papel asignado por el Estado a la historia, las ciencias sociales y/o la cívica/ciudadanía a lo largo de los siglos XIX y XX.

En cuanto al ámbito internacional, el libro *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Brasil, España e Italia*, coordinado por Carolina Kaufmann (2012), es el compendio de un conjunto de trabajos tendientes a contribuir a la historiografía educativa a través del estudio de los libros de texto de historia y civismo-entendidos estos como un lugar de relevancia en el que se muestra cómo las visiones del pasado se entrecruzan y enlazan diferentes intereses y “agentes” de las memorias- producidos durante las dictaduras, pero principalmente después de estas. En los ocho capítulos que componen el libro, los autores indagan por las representaciones que los libros de textos contribuyeron a crear o desvirtuar en periodos convulsos y cruciales de la historia de los países señalados.

Para el caso latinoamericano, el título compilado por Michael Riekenberg (1991), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, los libros de texto y conciencia histórica* aborda, como su título lo anticipa, la enseñanza de la historia a través de los libros de texto en los casos de México, Argentina, Venezuela y Colombia. Con base en los análisis realizados en los ocho artículos que integran el libro, pueden identificarse cuatro elementos que le son comunes a los cuatro países estudiados. En primer lugar, en relación con la forma y contenido de los libros de texto, que el modelo seguido por estos durante todo el siglo XIX fue el de catecismo: una sucesión de preguntas y respuestas en las que se diferenciaban tres etapas históricas: la conquista, la colonia y el proceso de independencia. En segunda instancia, que, en la mayoría de los casos, los libros de texto reflejan la lucha por el control del aparato burocrático del Estado entre liberales y conservadores a lo largo del siglo XIX. En tercer lugar, que la enseñanza de la historia estuvo asociada o se pretendió que tuviera un papel fundamental en la formación de las naciones posteriores al proceso independentista y, por tanto, en la formación de la conciencia cívica o ciudadana. Por último, que en la historia latinoamericana el caudillismo es una constante, a la que se le atribuyen las fases de desarrollo sociopolítico más diversas que pueden ir desde el siglo XVI hasta el siglo XX, pero que, a medida que el método científico y la historiografía tuvieron mayor influencia en los libros de texto, la figura del caudillo dejó de ser exaltada y el término dejó de ser usado porque no se tiene precisión del fenómeno que describe. En los libros de texto el caudillismo es explicado diversas maneras, predominando tres de estas: como determinación cinematográfica, como resultado del carisma de individuos, y como una figura regional y violenta por naturaleza. En cualquier caso, se presenta una psicologización del perfil del caudillo y no una interpretación de este como un producto histórico social.

En cuanto al contexto colombiano, el artículo *La historia de las reformas educativas en Colombia* de José Eriberto Cifuentes Medina y Aura Lucía Camargo Silva (2016) ofrece un rápido y somero recorrido por las reformas educativas en Colombia desde el proceso de Independencia hasta el momento en que los autores adelantan su escritura. El recorrido hecho por los autores se desarrolla en tres fases: 1819-1902, 1903-1990, 1991-2016. En el texto, los autores no se detienen a explorar las intenciones e implicaciones de las reformas, sino que, simplemente se limitan a realizar una descripción corta de cada una de ellas. Pese a ello, la ubicación temporal que ofrece de las reformas resulta útil.

El libro *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, 1900 – 1950* de Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza (2003) enfatiza en el análisis de los textos escolares de ciencias sociales (historia, educación cívica y geografía), publicados durante la primera mitad del siglo XX, con el ánimo de reconstruir las estrategias y los fines asignados a estas disciplinas en la creación, difusión y promoción de imaginarios tendientes al fortalecimiento del proyecto de Estado nación, elaborado por las clases dominantes nacionales desde el mismo siglo XIX. A lo largo del texto, al indagar por el tratamiento que se da en los textos escolares a las nociones de Estado-nación e identidad nacional y por los imaginarios que se construyen sobre los distintos grupos sociales con base en las relaciones entre etnia, región y nación, se analiza la incidencia de la relación Estado/nación/hegemonía, en los procesos de formación de la identidad nacional colombiana durante la primera mitad del siglo XX. Se muestra así la relación entre la formación de la identidad nacional con la construcción de culturas políticas y su incidencia en los procesos de socialización y educación.

Por su parte, la profesora Sandra Rodríguez (2009), en su artículo *El 9 de abril en las políticas de memoria: el texto escolar como dispositivo de olvido*, señala la manera en que la adhesión política de Fabio Lozano y Lozano, quien fue designado Ministro de Educación del gobierno conservador instaurado después del 9 de abril de 1948, y su pertenencia a la Academia de Historia de Colombia, signaron la intensificación de la enseñanza de la historia posterior a esta fecha, pues según el mismo Lozano, la historia patria representaba el elemento preponderante de la Educación Cívica y de la consolidación nacional. Tal como lo señala Rodríguez, “La intensificación de la enseñanza de la historia tenía como propósito superar los hechos del 9 de abril

y preparar la población para una vida cívica comprometida con el respeto de la legalidad, la moralidad y la autoridad” (Rodríguez, p. 136).

A través de un estudio de las políticas diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional, y emprendidas con el apoyo de la Academia Colombiana de Historia, y los referentes de evocación transmitidos en los textos escolares aprobados por el Ministerio para la enseñanza de la historia, la autora busca develar la manera en que el Estado tuvo como propósito hacer olvidar el 9 de abril y erradicar el proyecto político del gaitanismo del relato histórico. La profesora Rodríguez muestra cómo después del 9 de abril, el Ministerio de Educación Nacional, al expedir el Decreto 2388 del 15 de julio de 1948, mediante el cual se intensificaba la enseñanza de la historia patria, trazó un conjunto de políticas de la memoria encargadas en su mayoría a la Academia Colombiana de Historia y a las academias y centros de historia reconocidos por el Estado, o desarrolladas directamente por las dependencias del mismo Ministerio, tendientes a vigilar la planeación y desarrollo de la enseñanza, convertir las escuelas en marcas territoriales de carácter conmemorativo, difundir material para la rememoración de las fiestas nacionales, intensificar las prácticas conmemorativas oficiales, y preparar los textos escolares y las actividades formativas de los maestros. De acuerdo con la autora, esta medida implicó, por una parte, una tutela más estricta sobre los contenidos escolares de la historia patria, en la perspectiva de ejercer la potestad constitucional de la inspección y de evitar que los grandes hechos históricos que supuestamente daban origen, fuerza y prestigio a la Patria pudieran ser menospreciados o desfigurados; por otra parte, mantuvo la tesis de la inestabilidad política y con ello la necesidad de la vigilancia permanente sobre los programas y textos de historia en escuelas y universidades, con el propósito de conservar la estabilidad y conveniencia de sus contenidos (Rodríguez, pp. 138-139).

En su tesis de grado de maestría, *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*, Carolina Andrea Guerrero García (2011) ubica como punto de partida la necesidad de comprender que la enseñanza de la historia ha permanecido sensible a las dinámicas mundiales, las tensiones económicas, políticas y a los conflictos bélicos e ideológicos, los cuales han repercutido en los modelos educativos que se han implementado en el país. Para ello, señala las maneras en que los efectos de la Guerra Fría, la revolución cubana y el auge del marxismo en Latinoamérica sumaron un cúmulo de elementos que repercutieron en una transformación decisiva para el rumbo que emprendería la enseñanza de la historia y marcarían

el contenido y las intenciones de las reformas educativas, particularmente las relacionadas con la enseñanza de la historia. Esto ante un contexto mundial dinámico y cambiante que establecía un nuevo orden geográfico, político, ideológico y económico, y que a su vez empezaba a intervenir y a direccionar lo que se debía enseñar en diferentes lugares del mundo. Con base en su análisis, la autora concluye tres cuestiones fundamentales: la primera, que la historia, al constituirse como una disciplina fundamental para la formación de los sujetos y al revestirse en gestora de la conciencia y la crítica social que permite las reflexiones y análisis decisivos para la construcción de la sociedad, permanece sujeta a continuas evaluaciones y a especial vigilancia y control por parte de los gobiernos. La segunda conclusión a la que llega es que las sociedades se han venido enmarcando bajo nuevos paradigmas caracterizados por el caos, la complejidad, el desorden y el “individualismo social absoluto”, que no permite ir más allá de un presentismo, desconectado del entorno, del pasado cultural y de las memorias personales y colectivas, y en el que sólo hay cabida a pensar pragmáticamente en beneficio personal. Al respecto, el conveniente desinterés que se ha gestado sobre la enseñanza de la historia mantiene prácticas tradicionales que prevalecen y se articulan con algunas actividades didácticas, pero que no logran asimilar, adaptarse, ni mucho menos dar respuesta a las dinámicas sociales que cambian a niveles cada vez más vertiginosos. Estos condicionantes han sumergido a la enseñanza de la historia en una de las clases más tediosas, baldías y desprovistas de significación. Por último, Guerrero deja sentado que la enseñanza de la historia en Colombia ha atravesado por procesos complejos en la formación de nación — con grandes dificultades en su organización económica, política y social— que han alterado los ejercicios y hábitos de memoria personal y colectiva y que, por ende, han repercutido en la formación de identidad. De ahí que el olvido, la amnesia temporal o definitiva y la marginalización de la historia como disciplina —y de su práctica pedagógica— hayan constituido la herramienta para afrontar las grandes dificultades que han azotado a la sociedad colombiana

En esta misma dirección se orienta el artículo de los historiadores Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso (2012), *La política educativa para la enseñanza de la historia 1948-1990: de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales*. Con base en el estudio de la política educativa de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, Acevedo y Samacá concluyen que el Estado central sí se interesó por incidir en la definición de la memoria compartida desde una perspectiva que podría denominarse nacionalista. La nación fue el referente central del proyecto de memoria compartida del Ministerio de Educación, al punto que se mantuvo

en el proceso de transición de la enseñanza de las asignaturas separadas del proyecto integrado de mediados de los años ochenta. El propósito era mantener los rasgos propios de un nacionalismo cultural articulados con una formación política y cívica legitimadora del régimen democrático vigente y del sistema capitalista como meta deseable de toda la sociedad.

En otras palabras, y de acuerdo con los autores, la valoración del proyecto educativo en ciencias sociales, entre finales de la década de 1940 y el inicio de los años sesenta, se relaciona con la continuidad en la orientación de los contenidos patrióticos, que tenían a la nación como el eje del relato histórico, de la representación geográfica y de la formación cívica. Para el caso de la Historia de Colombia la concepción no varió, toda vez que se centró en las gestas de los grandes hombres que con su vida dieron origen a la república, caracterizada como esencialmente democrática. La Geografía, por su parte, se encargaba de unir profundamente a los alumnos al territorio nacional con base en el conocimiento de los rasgos físicos y naturales, las riquezas y potencialidades del suelo patrio manifestadas en los recursos naturales y su población. La educación cívica complementaba la formación de la identidad del alumno con la nación, determinando los comportamientos privados de los alumnos y señalando el camino de la ciudadanía por intermedio de la insistencia en el respeto y obediencia a las autoridades y la ley. Los autores señalan cómo más allá de la introducción de métodos activos que serían retomados décadas más adelante tanto en los marcos curriculares como en los manuales escolares, el conocimiento social impartido en la escuela colombiana no renunció a la formación de patriotas. A partir de la década del setenta, con el surgimiento de la historia universitaria y sus aportes a una historia más socioeconómica, emergerían nuevos intentos de reforma, que se verían truncados, pues, pese a las buenas intenciones que los autores le reconocen, el Estado colombiano mantendría el acento en la nación como eje de la creación de la memoria social, aunque con variaciones respecto a la internacionalización de esta.

En el capítulo *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011*, que hace parte del libro coordinado por Sebastián Plá y Joan Pagés que tiene por título *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, la profesora Sandra Rodríguez (2014) adelanta un estudio de los debates e investigaciones que tuvieron lugar durante el periodo de 1990 a 2011 referentes a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en el que logra identificar el perfilamiento de tres enfoques de investigación: (1) El enfoque cognitivo, que enfatiza en los procesos que

ocurren con los sujetos escolares en las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales a partir de aportes de la psicología y las ciencias cognitivas. (2) El enfoque curricular, que analiza la enseñanza de la historia a partir de la selección, ordenación y finalidad formativa de sus contenidos y de los criterios para la elaboración de recursos didácticos. En este enfoque predominan como intereses investigativos los asociados al carácter disciplinar e interdisciplinar del área de ciencias sociales y el vinculado con las estrategias de integración regional de organismo multilaterales. (3) El enfoque didáctico, que busca indagar los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, los procesos formativos o de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones profesionales del docente, a la vez que, busca aportar al saber del docente y reflexionar sobre su ejercicio profesional.

Lo planteado por Rodríguez en relación con el enfoque curricular ofrece un panorama amplio sobre la política educativa impulsada por el Estado y bosqueja algunos de los propósitos perseguidos con ello. La autora plantea que dicho enfoque tiene como centro el carácter disciplinar o interdisciplinar y su incidencia en la formación de los estudiantes escolares y de los fines formativos en el ámbito nacional y regional. Los trabajos enmarcados dentro de este enfoque, de acuerdo con la autora, se han interesado por dos cuestiones: problematizar los contenidos que se enseñan e integrar nuevos temas en el currículo y en los libros de texto, a partir de conceptos básicos de la historia o de los resultados de las investigaciones más recientes en el campo disciplinar; y, proponer currículos globales e interdisciplinarios, donde las disciplinas desaparezcan y los contenidos estén orientados por los problemas y tópicos generadores, a partir de categorías amplias de las ciencias sociales (p. 114).

Así, en el debate curricular de las ciencias sociales pueden establecerse, de acuerdo con Rodríguez, tres categorías de análisis: el carácter de los contenidos, las apropiaciones de la historia y la integración curricular. El primer debate que se registra lo lideraron los historiadores de “la nueva historia”, “quienes se propusieron modificar la narrativa apologética y episódica imperante en la enseñanza de la historia” (p. 122). Los manuales con enfoques históricos novedosos que aparecieron “causaron la reacción de los historiadores de la Academia Colombiana de Historia, quienes consideraban que esta propuesta era una ‘demolición de la historia’, una incitación al comunismo y un ataque a la vida republicana” (pp. 122-23). En cuanto a la apropiación de la historia, las investigaciones posteriores analizaron la *identidad nacional* en los libros de historia,

geografía y cívica; problematizaron la *memoria nacional y oficial* transmitida en las prácticas de enseñanza, en los manuales de enseñanza y en los dispositivos mnemotécnicos utilizados para establecer los valores hispánicos como memoria dominante durante la primera mitad del siglo XX.

La relación entre enseñanza de la historia y paz es abordada por la profesora Sandra Rodríguez (2016) en el artículo *Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz* que forma parte del libro *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*, editado por la profesora Piedad Ortega. En el contexto del debate abierto con la creación de la cátedra de la paz, tras la firma de los acuerdos entre el Estado y las FARC, Rodríguez propone abordar la relación entre paz y educación a partir del análisis de tres momentos del siglo XX durante los cuales varios sectores sociales, el Gobierno nacional y los organismos estatales propusieron pensar la paz en el ámbito educativo y establecer comparaciones entre esa experiencia histórica y las exigencias normativas que permiten, pero también obligan, a desarrollar una cátedra de paz. Las tres experiencias analizadas, a través de las cuales el Estado buscó incidir en las instituciones educativas para convertir la paz en un tema central de la formación, fueron: la paz después de la Guerra de los Mil Días, la paz después del 9 de abril de 1948 y la paz después de la dejación de armas de varios movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994. De acuerdo con lo planteado por la autora, en el primero, el país quedó devastado y la paz se convirtió en una obligación moral; en el segundo, las élites políticas quedaron atemorizadas ante la protesta de los sectores populares y convirtieron la paz en un mecanismo de contención social; y en el tercero, la paz fundamentó el proceso constituyente en el cual se basó la participación política durante los últimos años del siglo XX. En cada caso, a la educación se le asignó la función de orientar los comportamientos y contenidos escolares a partir de este principio, pero en todos los casos la tarea excedió las posibilidades de las instituciones escolares, de los maestros y de los mismos organismos gubernamentales y se abrieron nuevos escenarios de conflicto y confrontación que tienen su expresión en el presente (p. 137).

Con todo, puede concluirse, en primer lugar, que la totalidad de los textos, a excepción de la tesis de grado de Carolina Guerrero, analizan las reformas y la enseñanza de la historia, de las ciencias sociales y de cívica sin tener en cuenta o sin dedicar espacio a la relación entre estas y las disposiciones internacionales referentes. Lo anterior hiciera parecer que no se ve al país inscrito en un contexto internacional, en el que diversos procesos políticos y económicos han incidido para

que los diferentes países se integren cada vez más en un sistema mundial, en el que las potencias económicas se adjudican el derecho de definir lo que debe realizarse en los demás países en todos los aspectos de la vida social. En ese sentido, se pierde completamente de vista que la pregunta por la educación en Colombia en el siglo XX debe hacerse teniendo en cuenta el marco capitalista mundial en el que se desarrolla y la condición de país oprimido que le corresponde en esa marcada división internacional del trabajo. De ahí que se haga necesaria y pertinente la propuesta de analizar la promoción de la Educación para la paz por parte del Estado colombiano en relación estrecha con las disposiciones internacionales para el ámbito educativo.

En cuanto a los trabajos que estudian la segunda mitad del siglo XX, puede concluirse, por una parte, que privilegian la preocupación por la cuestiones e implicaciones pedagógicas de las reformas y políticas educativas, descuidando el análisis de la carga política y las pretensiones ideológicas que estas tienen implícitas; y, por otra, abstraen las disposiciones relativas a la Educación para la paz del marco que impone el escenario de guerra y violencia política en el que estas se inscriben. Contrario a esto, la hipótesis que orienta este trabajo propone una perspectiva que, a la luz del estado de la cuestión descrito resulta novedosa, toda vez que no solo indaga por la función social adjudicada por el Estado a la Escuela, sino que inquiere también por cómo la cultura política promovida por este, a través de la *Educación para la paz*, es concebida como parte de la estrategia contrainsurgente, en términos de pacificación de la sociedad y de legitimación del orden social establecido.

Por último, si bien las profesoras Sandra Rodríguez y Martha Herrera, entre otros varios académicos, se han preguntado por la relación entre educación y “paz”, e incluso les han apostado a proyectos que también podrían ser definidos como *Educación para la paz*, estos trabajos tienen como marco temporal la más reciente década del presente siglo y subyace a todos ellos una visión idealista tanto de la paz como del Estado y la democracia. También en ese sentido se hace pertinente el presente trabajo, toda vez que, a lo largo del mismo y desde una perspectiva materialista histórica, se discute con dicha visión y se intenta mostrar cómo esta corresponde, en un sentido importante, al mismo tipo de cultura política antisubversiva que el Estado ha impulsado en las Escuelas y Academias colombianas por casi cuatro décadas.

## Metodología de la investigación

En términos metodológicos, la investigación de la que da cuenta este documento estuvo guiada por el método abductivo propuesto para las ciencias sociales y por el método hermenéutico propio de la ciencia histórica. Siguiendo a Charles Sanders Peirce (1974), la abducción es el proceso de pensamiento científico más complejo y el único capaz de generar nuevos conocimientos; éste actúa en un primer momento como la deducción, sin embargo, en la primera etapa de la abducción, la regla surge de la formulación de una hipótesis que está en términos de posibilidad, por lo cual aún no está demostrada; lo mismo ocurre con el caso (lo particular) que es formulado en términos de conjetura; en este caso, lo único que se tiene con certeza es el dato de la realidad natural y sociocultural, es decir, el resultado; desde el resultado se da el proceso análogo de la inducción, como complemento del razonamiento inicial. Del resultado, se pasa nuevamente a la revisión de la regla en términos de conjetura, que es a partir de la cual se construye el caso desde la lectura de la realidad. De esta manera, la abducción propone una hipótesis para explicar algunos hechos observados, luego viene la deducción que extrae las consecuencias necesarias de la hipótesis propuesta, y por último viene la inducción, que es el proceso en el que se contrastan esas consecuencias deducidas con la experiencia. Si el examen de la experiencia confirma la hipótesis, ésta se mantiene, si la hipótesis no logra pasar ese test, pues las abducciones siempre son falibles, se precisa de una nueva abducción (Niño, 2002, pp. 60- 61). Se ha intentado aquí seguir este camino. Por su parte, el método hermenéutico apunta a interpretar el sentido de las fuentes, partiendo de sus bases objetivas (significaciones y variaciones históricamente condicionadas) y subjetivas (propósitos e intereses de quienes producen la fuente).

Procedimentalmente, esta investigación se estructuró en tres fases. En la primera fase se construyó el problema de investigación con base en la hipótesis propuesta, se realizó el estado de la cuestión y se definieron las fuentes que serían estudiadas para realizar el análisis. La segunda fase fue la más extensa de todas. En ella se revisaron las disposiciones internacionales relacionadas con la Educación para la paz desde principios del siglo XX hasta finales de la década de 1990; las políticas educativas nacionales referentes a la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la cívica desde la década de 1960 hasta el año 2003, fecha en que fueron publicados los *Estándares curriculares para Ciencias Sociales y Constitución política y Democracia*; las publicaciones de maestros e intelectuales realizadas en la revista *Educación y Cultura*, editada por la Federación

Colombiana de Educadores (FECODE), entre 1980 y 2003; y las editoriales y algunas noticias relacionadas con la cuestión, publicadas en el periódico *El Tiempo* entre 1978 y 2000. Para el estudio y el análisis de cada una de las fuentes se elaboró una matriz en la que se incluyó la cita textual de los hallazgos realizados, así como una categorización con base en los elementos de la Educación para la paz que se iban estableciendo: visión de los conflictos, la violencia y la paz; construcción de nación e identidad nacional; construcción de ciudadanía y participación ciudadana; legalidad, obediencia y respeto por las instituciones; y defensa y promoción de los Derechos Humanos. Durante esta fase también se adelantó la revisión de una extensa bibliografía tendiente a contextualizar y contrastar los hallazgos realizados. Para ello se aplicó el mismo tipo de matriz y categorización. La última etapa correspondió al proceso de análisis, definición de la estructura de la presentación de los resultados y proceso de escritura.

Como se señaló líneas arriba, el corpus documental escogido para esta investigación correspondió a la política internacional para la Educación para la paz, la política educativa nacional, la revista *Educación y Cultura* y el periódico *El Tiempo*. Si bien la revisión documental hubiese podido ampliarse a otras fuentes documentales, particularmente en caso de las publicaciones de maestros e intelectuales y la prensa, las restricciones impuestas por la pandemia generada por el virus SARS Cov-2, que implicaron el cierre de bibliotecas y archivos, obligaron a limitarse a las publicaciones señaladas.

### **La base epistemológica y la apuesta historiográfica de esta investigación**

La pregunta por la Educación para la paz se hace desde la perspectiva histórica, buscando aportar a la historia de la educación. Si bien aquí se indaga por el papel que el Estado le adjudicó, la educación no puede ser vista por fuera, ni completamente abstraída del contexto más amplio en el que se desarrolla, es decir, no cabe una pregunta por la educación, si no se contempla una indagación por las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales en que se desarrolla. Esto cobra mayor relevancia en el marco de la apuesta por la construcción y la definición de la *historia reciente* como corriente historiográfica que propenda por, y contribuya al conocimiento histórico del pasado reciente en Colombia.

En el estudio del pasado reciente en Colombia, la confrontación armada que ha tenido lugar durante las últimas cinco décadas y que continúa, pese a los acuerdos alcanzados entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Estado colombiano, ha estado al centro y, con mucha razón, ha sido vista como el fenómeno más importante en la historia reciente del país. En términos epistemológicos, dicho estudio ha estado marcado principalmente por un enfoque relativista que, teniendo como base el partidismo con que los diferentes sectores asumen el análisis y el carácter polémico de varias cuestiones de las que este se ocupa, categoriza como *narrativas* los esfuerzos analíticos, ninguna más cercana a la verdad que las demás y todas necesarias para la comprensión del mencionado fenómeno.

En ese sentido, este trabajo tiene la pretensión de ser un cuestionamiento y una oposición a las tendencias subjetivistas y relativistas que procuran el *discurso*, bastante atractivo para muchos, de que las elaboraciones intelectuales y las críticas de la historia y de las demás ciencias sociales son simples narrativas sin ningún valor de verdad objetiva. Esto no comporta de ninguna manera una negación a la inclusión de la memoria y de las subjetividades en las investigaciones históricas y de las ciencias sociales; por el contrario, es una apuesta porque la memoria y las subjetividades que configura sean entendidas como una parte de la realidad social e histórica que debe ser abordada y conocida, y que el hecho de que sean tomadas como fuente y como objeto de estudio no debe llevar en ningún caso a un deslizamiento hacia el relativismo filosófico sino a una ampliación de los horizontes de nuestro conocimiento objetivo de la sociedad.

Por tanto, el presente trabajo se basa en la epistemología propuesta por el materialismo histórico y toma distanciamiento del enfoque que aboga por la coexistencia de narrativas contradictorias y antagónicas, pero igualmente válidas. Convencida de que el relativismo filosófico aceptado por la academia y que predomina en la sociedad en general, al negar la posibilidad de dar explicaciones objetivas sobre los acontecimientos históricos, conduce al desconocimiento de los fenómenos y a la pasividad frente a ellos; y basada en las premisas de que la realidad existe objetivamente independiente de los deseos de los sujetos, que lo que los sujetos piensan de la realidad o como la interpretan o la niegan hacen parte de esta, y que dicha realidad puede ser conocida y analizada por los sujetos, quien escribe, apuesta por la pretensión de verdad en los estudios de carácter histórico-científico tan despreciada en la época postmoderna.

## **Estructura de la presentación de los resultados de la investigación**

Este trabajo está conformado por cinco capítulos. En el primer capítulo se realiza una revisión teórica e histórica del Estado, la democracia y la Escuela. Teniendo en cuenta que la pregunta por la Educación para la paz formulada ubica como actor principal al Estado y a la Escuela como escenario en el que se propuso desarrollar tal educación y que la discusión sobre lo que era o debía ser la democracia estaba en el centro de la cuestión, se considera fundamental tanto para la investigación como para la comprensión más amplia de las sociedades actuales, abordar el Estado, la Escuela y la democracia en su devenir histórico.

El segundo capítulo está dedicado al estudio de la política internacional correspondiente a la Educación para la paz, así como algunas corrientes que se configuraron alrededor de dicha propuesta educativa. Con base en ello, se identifican las principales características y los elementos que conformaron la Educación para la paz a lo largo del siglo XX.

La caracterización de la Educación para la paz impulsada por el Estado Colombiano entre 1980 y 2000, a través de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la cívica, constituye el eje sobre el que se elabora el tercer capítulo. Por medio del estudio de los mecanismos jurídicos y curriculares promulgados por el Estado, se busca dar cuenta de la función que le legó a la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la cívica como parte de su proyecto pacificador.

En el cuarto capítulo se realiza una descripción del proyecto democrático defendido por los maestros a lo largo de las dos décadas estudiadas. Se abordan, entonces, tres elementos centrales: la emergencia y propósitos del Movimiento Pedagógico, la incidencia de los maestros en la Asamblea Nacional Constituyente y la Ley General de Educación y la defensa y promoción de la democracia y los derechos humanos como esencia del movimiento cultural democrático que los educadores colombianos aspiraban a construir como medio para alcanzar la paz.

El propósito del quinto y último capítulo es dar cuenta de las tensiones y puntos de encuentro que se presentaron entre el Estado y el magisterio, liderado por el Movimiento Pedagógico y aglutinado en torno a la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Se busca mostrar, entonces, la manera en que el proyecto democrático de los maestros se ajustaba al proyecto pacificador del Estado y, cómo, pese a las tensiones, las propuestas de uno y otro lado

terminaron por configurar una Educación para la paz que contribuyó a la formación de una cultura antiliberal y contrarrevolucionaria.

## **CAPÍTULO I. UNA APRECIACIÓN MATERIALISTA HISTÓRICA DEL ESTADO, LA DEMOCRACIA Y LA ESCUELA**

Para abordar la Educación para la paz como objeto de estudio y definir qué papel le otorgó el Estado en su afán de combatir a la subversión y evitar el avance del comunismo, resulta de gran importancia partir teóricamente de tres conceptos: Estado, democracia y Escuela. Esta teorización requiere, a su vez, un abordaje histórico de lo que más que conceptos son instituciones y proyectos políticos. Esto a razón de que este trabajo incluye en su pregunta de investigación al Estado como principal actor y a la Escuela como el escenario para el que se propuso y en el que se desarrolló la Educación para la paz. En cuanto a la democracia, el interés por abordarla teórica e históricamente tiene que ver con que fue a través de esta y con el propósito de alcanzarla o perfeccionarla que los maestros vieron y asumieron la Educación para la paz. Desde la perspectiva de los educadores y varios intelectuales en Colombia no había paz porque no había democracia.

La Educación para la paz promovida tanto por el Estado como por el magisterio, entre las décadas 1980 y 2000, a través de la enseñanza en la Escuela de la historia, de las ciencias sociales y de la cívica, apuntó a consolidar nociones formalistas e idealistas sobre el Estado y la democracia. De igual manera, en las últimas décadas, cuando la Educación para la paz pasó a ser una importante bandera de los académicos y maestros progresistas, el fundamento siguió siendo el mismo: la comprensión teórico formal que legitima el orden social capitalista y que propone la democracia liberal como el único proyecto político posible y deseable. De ahí que, resulte fundamental, no solo para esta investigación, sino para la comprensión más amplia de las sociedades actuales, analizar la democracia, el Estado y la Escuela, no desde la perspectiva formal o del deber ser, sino desde la perspectiva materialista histórica, es decir, dando una mirada a cómo estos tres elementos son el resultado de unos procesos históricos (económicos, sociales y políticos), que cobran unas características específicas en el marco del sistema capitalista.

Así, pues, en adelante se realiza un relativamente amplio recorrido por el devenir histórico de estas tres instituciones, para ubicar el foco en el desarrollo que alcanzan en el marco del sistema capitalista actual. En primer lugar, se abordan las visiones formalistas e idealistas del Estado y, luego, se contrapone a estas una caracterización del Estado como resultado de la división social

del trabajo y, en consecuencia, como un instrumento de dominación de clase. Posteriormente, se aborda la democracia, sus orígenes en Grecia, sus bases filosóficas y las ilusiones que fomenta. Por último, se expone la Escuela como un escenario en disputa, pero en el que tiene mayor iniciativa el Estado y al que este le atribuye la función de transmitir y formar en todas esas nociones idealistas sobre el Estado y la democracia con el propósito de legitimar y reforzar el *statu quo*.

## **Estado**

Con el surgimiento del capitalismo como modo de producción y con su consolidación como sistema económico predominante a nivel mundial, su forma política —la democracia— y la institución en la que se concreta —el Estado moderno— se convirtieron en el referente y la meta a la que las burguesías de la mayoría de los países le apostaron a partir del siglo XVIII. Durante el siglo XX, las revoluciones socialistas triunfantes en la Unión Soviética (1917-1956) y China (1949-1976) deslegitimaron por varias décadas el proyecto democrático liberal. Sin embargo, con la derrota temporal del socialismo y la restitución del capitalismo, la democracia pasó a ser la meta política por la que luchan miles y millones de personas de buena parte del mundo, ya no solo de las clases dominantes, sino también de las clases medias y populares. Es una opinión bastante general entre las clases populares de todas partes que la máxima expresión de lo que se les está negando, lo que demandan —y la esencia de sus aspiraciones— son derechos democráticos: la igualdad y la misma oportunidad que otras naciones tienen de alcanzar su pleno potencial sin que haya privilegios que obstruyan este propósito o gobiernos tiránicos que los opriman.

Tal es el caso de Colombia, principalmente desde finales de la década de 1970. La extendida represión contra el movimiento social y popular, la imposibilidad de la crítica y del cuestionamiento al orden existente —incluso por los canales institucionales—, entre otros elementos, hacen no solo que se identifique una “falta de democracia” como una de las causas de la violencia política y la guerra, sino que, como respuesta a ello, la democracia se convierta en la meta política por la cual luchan y se movilizan las clases populares, influenciadas por sectores progresistas y de la llamada izquierda. Cosa similar ocurre con el Estado, frente al carácter de clase que este asume y a la represión que ha desatado históricamente contra los sectores populares,

diversos sectores se han fijado como propósito hacer que esta institución represente los intereses de todos y propenda por el bien común.

### *Las visiones idealistas y formalistas del Estado*

En los países en los que el desarrollo capitalista se dio más tempranamente y de manera más completa e independiente, las nociones populares de democracia tienen algunas características diferentes. Por supuesto, como ocurre en casi todo el mundo, existe la idea general de que democracia quiere decir gobierno del pueblo (cuya máxima expresión es la elección de los gobernantes en contraposición a tener dirigentes impuestos *desde arriba*, gobiernos vitalicios, etc.) y que la mayoría decide mientras que los derechos de las minorías son protegidos. Sin embargo, como lo señala Bob Avakian<sup>1</sup>, en lo que piensan las relativamente acomodadas clases sociales en estos países cuando se habla de libertad y democracia es:

en el derecho a quejarse de las políticas del gobierno o de ciertos aspectos de la sociedad que los afectan, sin temer las consecuencias; en el derecho a una vida privada no regulada en todos sus detalles por el Estado; y en la esfera económica, en el derecho a elegir el empleo u ocupación para el que estén calificados y a gastar su dinero de la manera que quieran, limitados únicamente por la 'oportunidad económica' y no por la regulación política (o, como se dice a menudo, burocrática). (Avakian, 2015, p. 24)

Esta es también la aspiración que tienen las clases medias en los países oprimidos. De ahí que, desde los proyectos que se pretenden alternativos a las disposiciones oficiales, entre otras cosas, la educación y la escuela hayan sido vistos como escenarios democráticos por excelencia o como los principales medios a través de los cuales promover una cultura democrática que fortalezca la "democracia lograda" en algunos países o que apunte a alcanzarla en los países en los que la represión, la censura, la violencia y las desigualdades sociales son más abiertas. Se volverá sobre este punto más adelante.

Pero no solo las capas medias y las masas populares tienen una visión de los propósitos a los que la democracia y el Estado sirven. También las clases dominantes y los Estados, que defienden y apuntalan el orden social que hace posible sus privilegios, poseen un programa claro en el que la democracia y su defensa ocupan un papel central. La guerra y el terror desatados en

---

<sup>1</sup> Activista y teórico sociopolítico estadounidense de origen armenio, presidente del Partido Comunista Revolucionario de los Estados Unidos. Avakian es conocido por haber ideado un marco teórico para la nueva etapa de revoluciones comunistas, que se conoce como la "Nueva síntesis del comunismo".

los países del llamado Tercer Mundo contra las clases populares y sus luchadores sociales, así como contra los movimientos sociales y las organizaciones políticas de izquierda, se ha dado en nombre de la defensa y el mantenimiento de la democracia. Las bombas nucleares soltadas sobre Hiroshima y Nagasaki, todas las dictaduras en Centro y Sur América<sup>2</sup>; las torturas, las desapariciones, los asesinatos selectivos y las ejecuciones extrajudiciales perpetrados en América Latina, pero también en Asia y África; el apoyo irrestricto en estos tres continentes a regímenes que imponen la más sanguinaria represión; los escuadrones de la muerte puestos a operar en el Salvador, en Perú, en Colombia y en muchos otros países del mundo; todos esos y otros innumerables horrores se han llevado a cabo y han sido justificados porque supuestamente se pretende evitar uno más grande: *la atroz dictadura comunista en la que todas las libertades individuales desaparecen*.

Así mismo, las guerras libradas desde la década de 1980 en Medio Oriente, que encierran claros intereses de dominación de recursos y territorios por parte de las potencias imperialistas para aventajarse en la competencia por el control del mundo, han sido presentadas como el único medio para garantizar el logro de la democracia en oposición al “totalitarismo comunista” impuesto por la URSS, primero, y del oscurantismo medieval que representan las fuerzas fundamentalistas islámicas, después. Incluso, el espacio para que se desarrollara la tendencia fascista que hoy se fortalece en el mundo y la legitimidad de la que goza —con representantes como Donald Trump o Jair Bolsonaro elegidos “democráticamente”, y con enormes bases sociales en las que se azuzan los sentimientos más básicos e irracionales— se abrió en defensa del supuesto derecho que tienen todos a expresarse libremente —claro, todos los que no estén hablando de una transformación revolucionaria que emancipe a la humanidad en su conjunto—.

Tales nociones sobre democracia y libertad, justifican y legitiman los crímenes de las clases dominantes en sus países y a lo largo y ancho del mundo; fomentan y refuerzan las inclinaciones y los prejuicios de las capas privilegiadas y de las que consideran que lo son sin que lo sean; ejercen considerablemente influencia entre los desposeídos —tanto por los valores y la atmósfera social

---

<sup>2</sup> La llamada vuelta a la democracia en los países del Cono Sur en los que hubo dictadura —Argentina y Uruguay, por ejemplo— fue un proceso claramente dirigido por Estados Unidos a involucrar a más amplios sectores de las clases media y alta en el proceso político y flexibilizar las restricciones contra ellas en particular, en un esfuerzo por asegurar mayor estabilidad y mayor apoyo contra la revolución, en medio de una situación social potencialmente volátil y especialmente para garantizar su lealtad con la alianza imperialista occidental en su confrontación con el bloque rival soviético.

prevalecientes, como por la promoción masiva de estas ideas a través de los medios de comunicación, el sistema educativo, y otros medios—; y, muy importante, sirven para canalizar y contener cualquier intento de transformación estructural de la sociedad.

A todas estas nociones les subyace una comprensión teórico-formal idealista que impide entender a la Democracia, al Estado moderno que tiene como base, y al sistema educativo (especialmente a la Escuela), a través del cual se promueve, como instituciones históricamente configuradas con unos propósitos y modos de existencia también históricamente definidos. En lo fundamental, estas nociones responden a, acompañan y refuerzan dos errores en los que incurren la mayoría de los teóricos del Estado y muchos académicos.

El primer error corresponde a la (in)comprensión que tienen de la relación entre el ámbito económico y las demás esferas de la sociedad, en otras palabras, de la relación entre la base económica (relación entre fuerzas productivas y relaciones de producción) y la superestructura jurídico-política (el derecho y el Estado) e ideológica (religión, moral, etc.), lo que normalmente deriva en una separación de la superestructura de su soporte en la base económica o en reducir elementos de la superestructura a la base económica que se manifiesta en la negación de que el Estado sea un instrumento para la dictadura de clase. Weber y Durkheim, dos de los sociólogos del Estado más aceptados y promovidos en la academia, son un claro ejemplo de ello. Estos estudiosos suelen descartar o no prestar atención al sistema productivo que sirve de base a los procesos sociales, políticos y culturales que constituyen sus objetos de estudio. Este descuido o desinterés está motivado por la pretensión de romper o no caer en lo que los dos caracterizaron como economicismo o determinismo económico. Para Durkheim, los hechos económicos, lejos de ser determinantes, son secundarios respecto de los hechos religiosos, los cuales constituyen la manifestación más antigua de la actividad social y la matriz germinal de la que surgen todos los demás fenómenos (Durkheim, 1898, p. 244). Por su parte, Weber (1969) concibe como principal la superestructura. De acuerdo con sus planteamientos, es esta la que condiciona la base económica y no al revés. No se trata, según él, de que con el desarrollo del capitalismo se hayan hecho necesarias adaptaciones, modificaciones y desarrollos en el derecho y el Estado, sino de que fue todo ello lo que hizo el desarrollo del capitalismo.

En síntesis, no se acepta que la principal actividad de la humanidad es la producción y que en torno a ella se organizan los demás aspectos de la vida en sociedad. Esto se explica porque, las

sociologías del Estado de Weber y Durkheim fueron, en definitiva, desarrolladas para legitimar el sistema capitalista y sus formas políticas y, como lo señalan Juan Carlos Pontatiero (1985) y Raymond Aron (1972), tanto Durkheim como Weber concibieron su sociología en oposición y como contrapartida al socialismo y al desarrollo teórico y político hecho por Marx. No obstante, dicha pretensión limita seriamente los análisis ofrecidos sobre los fenómenos sociales, pues elimina la conexión entre los diferentes aspectos de la vida en sociedad y especialmente impide ver cuáles de esos aspectos y de qué manera se desarrollan mediados por las necesidades del sistema económico.

En Colombia, el grueso de los académicos acepta las sociologías del Estado de Weber y Durkheim, a la vez que participan de las ingenuidades y simplificaciones de las ideas de Marx, basando sus opiniones sobre la teoría marxista en las interpretaciones e incluso caricaturas que otros hacen de ella, sin que si quiera hayan leído al menos sus obras más importantes. Estos prejuicios y pereza intelectual se hacen patentes a la hora de apelar a la metáfora que propusiera Althusser para comprender la relación, planteada por Marx<sup>3</sup>, entre la base económica y la superestructura, como muestra del supuesto determinismo económico que constituye el materialismo histórico. Traer a colación dicha metáfora encierra la pretensión de señalar que el marxismo considera que la superestructura no tiene ningún grado de independencia respecto a la base económica y que solo la base económica influencia y determina la superestructura. A este respecto, es importante entender que dicha metáfora era un recurso cognitivo, cuya única función era hacer ver que, como lo plantea Marx, en la producción y la reproducción de sus condiciones de vida los seres humanos contraen unas relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas y que el conjunto de estas relaciones de producción forma una base sobre la que se levanta la superestructura jurídica, política e ideológica a la que corresponden determinadas formas de conciencia social (Marx, 1976, pp. 517-18). Como toda metáfora, esta tiene un límite y, por tanto, no debe y no puede entenderse como una negación

---

<sup>3</sup> Véase lo que el propio Marx escribiera en uno de los varios textos en los que analiza la relación entre la base económica y la superestructura jurídico-política e ideológica: ¿Qué es la sociedad, cualquiera que sea su forma? El producto de la acción recíproca de los hombres. ¿Pueden los hombres elegir libremente esta o aquella forma social? Nada de eso. A un determinado nivel de desarrollo de las facultades productivas de los hombres, corresponde una determinada forma de comercio y consumo. A determinadas fases de desarrollo de la producción, del comercio, del consumo, corresponden determinadas formas de constitución social, una determinada organización de la familia, de los estamentos o de las clases; en una palabra, una determinada sociedad civil. A una determinada sociedad civil, corresponde un determinado orden político (état politique), que no es más que la expresión oficial de la sociedad civil. (Marx, 1871, p. 214)

de la relativa independencia que tiene la superestructura, independencia que puede aumentar o disminuir en diferentes momentos históricos, por ejemplo, en los que la lucha de clases se intensifica, ni de que esta no influya a la base económica, aunque en última instancia tenga que corresponder a dicha base, porque de lo contrario, el orden social se resquebrajaría. Tanto Marx como Engels<sup>4</sup> fueron bastante claros al plantear la dialéctica de dicha relación:

[...] el derecho, la política y la ideología —la superestructura en su conjunto— están determinadas por la base económica; *son al mismo tiempo 'relativamente autónomas' o relativamente hablando, tienen 'vida propia', aunque están 'determinadas en última instancia' por la base económica, pero no son en sí parte de esa base* [énfasis añadido] (Marx, 1871, pp. 209-210).

El segundo error, derivado del primero, es la negación de la existencia de clases sociales o, en el caso que se acepte que estas clases existen, la no admisión de que se hallan en completo antagonismo y que el Estado es un instrumento de dominación que representa y garantiza los intereses de las clases que dominan económica y políticamente la sociedad. Dicha negación apunta a hacer ver que el Estado representa la socialización del poder en una forma ajena a las clases sociales y a sus intereses y que el carácter de este es independiente de los antagonismos entre estas, de ahí que se desprendan ideas que no superan el sentido común de que “el Estado somos todos” o de que este es un ente neutral que es susceptible de ser utilizado por una u otra clase social. Nuevamente aquí, Weber y Durkheim son dos importantes referentes.

Si bien Durkheim admite que el Estado es una consecuencia necesaria de la división de la sociedad en clases, persuadido de que esta institución es la representante del interés general de una sociedad, cuya función primordial es reproducir y generar cohesión social, ve el papel violento y represivo que este desempeña como una necesidad para mantener el equilibrio social. Así, el Estado es para el sociólogo francés un órgano situado por encima y al margen de las clases, una

---

<sup>4</sup> En su carta a José Bloch, escrita en septiembre de 1890, Engels señala al respecto: Según la concepción materialista de la historia, el factor que *en última instancia* determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el *único* determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levantan --las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las Constituciones que, después de ganada una batalla, redacta la clase triunfante, etc., las formas jurídicas, e incluso los reflejos de todas estas luchas reales en el cerebro de los participantes, las teorías políticas, jurídicas, filosóficas, las ideas religiosas y el desarrollo ulterior de éstas hasta convertirlas en un sistema de dogmas-- ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su *forma*. Es un juego mutuo de acciones y reacciones entre todos estos factores, en el que, a través de toda la muchedumbre infinita de casualidades (es decir, de cosas y acaecimientos cuya trabazón interna es tan remota o tan difícil de probar, que podemos considerarla como inexistente, no hacer caso de ella), acaba siempre imponiéndose como necesidad el movimiento económico. De otro modo, aplicar la teoría a una época histórica cualquiera sería más fácil que resolver una simple ecuación de primer grado.

instancia que se define en nombre de la sociedad en su conjunto y entendida como una entidad superior e indivisa cuyo papel central es moral. (Durkheim, 1987, p. 232)

Así mismo, aunque Weber admita que no existe el “bien común” y que el ejercicio del poder estatal está vinculado a la dinámica de las clases sociales, privilegiando determinados intereses de clase (Weber, 1919, p. 79), prevalece en su concepción una visión personalista del poder: las clases no pueden gobernar, solo los individuos o pequeños grupos de ellos. De ahí que, localice el centro del poder en el aparato burocrático del Estado, evadiendo identificar el poder del Estado con una clase o con la lucha de clases, luchas a las que pone como externas al aparato estatal.

Estos dos sociólogos fueron más allá: abogaron por la integración nacional y el reconocimiento de los intereses nacionales por encima de los intereses de clase. Incluso, Weber fue un defensor de la política imperialista de Alemania.<sup>5</sup> Uno y otro se opusieron a que el Estado sea dirigido por una clase social diferente a la burguesía, pues consideraron que la clase obrera no tiene la educación política, los recursos económicos, ni la amplitud de miras necesarias para conducir los destinos del Estado. Esto está en relación con que ambos niegan todo valor científico al materialismo histórico, reduciéndolo a un sentimentalismo de los oprimidos (Durkheim) o a una cosmovisión dogmática que pretende una validez excesiva (Weber).

### ***El Estado: producto de la división social del trabajo e instrumento de dominación de clase***

El Estado no ha existido siempre —durante la mayor parte de su historia, la humanidad se las arregló sin él—. Es el resultado del desarrollo económico basado en la división social del trabajo. El surgimiento del Estado solo fue posible en el momento en que la capacidad productiva de los seres humanos superó el nivel de supervivencia, dando lugar no solo a una economía social, sino a la producción de un excedente social y, a partir de ello, de clases sociales antagónicas que

---

<sup>5</sup> “Repetidamente señala Weber que ‘objetivamente’ los intereses de la clase obrera alemana coinciden con la política imperialista del Estado alemán, pues, aunque esta clase no esté madura para darse cuenta y prefiera perseguir objetivos materiales de corto plazo, lo cierto es que el imperialismo puede mejorar sus condiciones de vida sin enredarla en las luchas revolucionarias internas que la enfrentan inútilmente a la otra clase productiva de la nación, la de los empresarios.” (Inda, 2009, p. 108)

demandaron de una institución que protegiera la propiedad privada y mantuviera la cohesión social en beneficio de quienes se constituyeron en clases dominantes. Como ha resumido el economista político Raymond Lotta, citado por Avakian:

El Estado es una estructura objetiva de la sociedad cuyo carácter está determinado no por el origen de clase de sus dirigentes sino por la división social específica del trabajo de la que es una extensión y por las relaciones de producción a las que en última instancia debe servir y reproducir (Avakian, 2015, pp. 94-95).

En su clásico estudio *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* —cuyo análisis bebe de las investigaciones antropológicas de vanguardia de su momento—, Federico Engels expone de manera detallada la forma en que con el desarrollo de la agricultura y la ganadería<sup>6</sup> se produjeron cambios económicos de gran importancia: de un lado, la producción fue alcanzando un excedente social, una obtención de recursos que iba más allá de lo que se necesitaba para la supervivencia y la reproducción de la sociedad, al nivel de subsistencia básica; de otro, y en relación con lo anterior, los seres humanos se vieron inmersos en unas nuevas relaciones de producción (la propiedad o ausencia de la misma sobre los medios de producción, la división social del trabajo y el rol correspondiente a cada individuo en ella y, como efecto necesario de ello, la apropiación de una determinada cantidad de riqueza social). A medida que estas transformaciones se fueron consolidando, dieron paso a la formación de clases sociales<sup>7</sup>.

La capacidad de generar y controlar la distribución de excedentes se convirtió en un camino hacia el poder y la influencia. Los excedentes regulares permitieron un grado mucho mayor de diferenciación de los roles dentro de las sociedades agrícolas, creando espacio para roles menos productivos inmediatamente. Inicialmente, estos habrían estado relacionados con la agricultura (fabricantes de herramientas, constructores y carniceros), pero con el tiempo surgieron nuevos roles: sacerdotes para rezar por buenas lluvias; luchadores para proteger a los agricultores de los animales salvajes y de los rivales; políticos para transformar el poder económico en capital social

---

<sup>6</sup> Dicho desarrollo ha sido ubicado entre el final del Paleolítico superior y el comienzo de los periodos metalúrgicos de la prehistoria reciente. El desarrollo de la agricultura y la ganadería implicó nuevas formas de organización social, nuevas formas de devenir histórico, en lugar de meras transformaciones mecánicas o evolutivas de algo preexistente (García, 1991).

<sup>7</sup> Vladimir Ilich Lenin definió a las clases sociales como grandes grupos de personas que se diferencian unas de otras por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado, por su relación (en la mayoría de los casos fijada y formulada en la ley) con los medios de producción, por su papel en la organización social del trabajo y, en consecuencia, por la magnitud de la parte de riqueza social de que disponen y el modo en que la obtienen. Las clases son grupos de personas, uno de los cuales puede apropiarse el trabajo de otros en virtud de los diferentes lugares que ocupan en un sistema de economía social determinado (Lenin, V.I., 1973, pp. 116-117).

(Suzman, 2017). Cuanto mayores eran los excedentes que producía una sociedad, mayores pasaban a ser sus niveles de desigualdad.

Las primeras sociedades de clase surgieron, en la Grecia antigua, de la organización social preexistente en Atenas y sus alrededores y de la mayoría que no estaba dividida en clases antagónicas, sino que se basaba en el clan (o la *gens* —varias de las cuales constituían una tribu). La descomposición de la organización social con base en la *gens* y las nuevas relaciones establecidas con base en la propiedad condujeron a la conformación de estructuras sociales en las que algunas clases se impusieron sobre otras. Para la consolidación y el apuntalamiento de este nuevo sistema, era necesario el Estado. Como lo explica Engels, tal sistema exigió:

una institución que no sólo asegurase las nuevas riquezas de los individuos contra las tradiciones comunistas de la constitución gentil, que no solo consagrara la propiedad privada antes tan poco estimada e hiciera de esta santificación el fin más elevado de la comunidad humana, sino que, además, imprimiera el sello del reconocimiento general de la sociedad a las nuevas formas de adquirir propiedad, que se desarrollaban una tras otra, y por tanto la acumulación, cada vez más acelerada de las riquezas; en una palabra, faltaba una institución que no solo perpetuase la naciente división de la sociedad en clases, sino también el derecho de la clase poseedora de explotar a la no poseedora y el dominio de la primera sobre la segunda. Y esta institución nació. Se inventó el *Estado*. (Engels, 2017, p. 291)

Por tanto, el Estado nació de la necesidad de refrenar los antagonismos de clase, y como, al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de esas clases, es, por regla general, el Estado de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que, con su ayuda, se convierte también en la clase políticamente dominante, adquiriendo con ello nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida. Nuevamente aquí el análisis de Engels resulta bastante esclarecedor:

La sociedad, que se ha movido hasta ahora entre antagonismos de clase, ha tenido necesidad del Estado, o sea de una organización de la clase explotadora para mantener las condiciones exteriores de producción y, por tanto, particularmente, para mantener por la fuerza a la clase explotada en las condiciones de opresión (la esclavitud, la servidumbre, el trabajo asalariado), determinadas por el modo de producción existente. El Estado era el representante oficial de toda la sociedad, su síntesis en una corporación visible; pero lo era tan sólo como Estado de la clase que en su época representaba a toda la sociedad: en la antigüedad era el Estado de los ciudadanos esclavistas; en la Edad Media, el de la nobleza feudal; en nuestros tiempos es el de la burguesía. (Engels, 2014, p. 375-376)

El Estado es, pues, un instrumento de dominación de clase y su organización como institución se da en torno a esta función. En consecuencia, se caracteriza por la agrupación de ciudadanos según divisiones territoriales, con lo que sus derechos y deberes sociales están

determinados por el lugar en el que hayan nacido o se hayan establecido, y por la institución de una fuerza pública, que ya no es el pueblo armado, porque desde la división de la sociedad en clases es ya imposible una organización armada espontánea de la población. “Esta fuerza pública existe en todo Estado; y no está formada sólo por hombres armados, sino también por aditamentos materiales, las cárceles y las instituciones coercitivas de todo género, que la sociedad gentilicia no conocía.” (Engels, 2017, p. 94) Esta fuerza represiva, que se constituye en la columna vertebral del Estado, sin la que sería imposible que las clases dominantes conservaran y ejercieran el poder, se robustece a medida que los antagonismos de clase se exacerban dentro del Estado y a medida que se consolidan también los Estados colindantes. La institución de esta fuerza pública necesariamente va acompañada de un aparato burocrático compuesto de funcionarios que aparecen situados por encima de la sociedad y que, a modo de engranajes de una maquinaria, responden al funcionamiento del Estado.

Otro aspecto que es importante señalar con respecto a la manera en que el Estado se configuró para mantener unas relaciones de producción basadas en la explotación y la opresión es la relación entre los derechos y las libertades, de una parte; y el gozo efectivo que puede tenerse de ellos en arreglo a la posición económica y social de los individuos y los grupos sociales, de otra. Aunque esta relación se presenta de manera más velada en el Estado moderno, con la “igualdad ante la ley para todos los ciudadanos” (se volverá más adelante sobre ello), en los modos de producción esclavista y feudal las libertades y los derechos se reservaban para quienes poseían los medios de producción y, por ende, la riqueza<sup>8</sup>:

Así sucedía ya en Atenas y en Roma, donde la clasificación era por la cuantía de los bienes de fortuna. Lo mismo sucede en el Estado feudal de la Edad Media, donde el poder político se distribuyó según la propiedad territorial. (Engels, 2017, p. 95)

El caso es que, como lo señala Avakian, en un mundo dividido en clases no existe ningún aparato político dominante que esté por encima de las clases. Ningún grupo dominante en la sociedad puede mantener el poder político a menos que haya una correspondencia básica entre las

---

<sup>8</sup> En el análisis realizado por Uribe de Hincapié (1998) se configuran los criterios o condiciones para acceder a la ciudadanía en lo que hoy es el territorio colombiano, consagrados en las sucesivas constituciones que desde 1810 a 1886 adoptó el país, en el proceso de conformación de la República. Para la investigadora los conceptos de ciudadanía eran poco específicos y en muchos casos subjetivos, sometidos a un grado amplio de discrecionalidad. Condiciones como la ilustración (saber leer y escribir), la independencia económica (poseer determinada renta, pagar impuestos), el estado civil (casados) y cualidades tales como el honor, la dignidad personal, la honradez, la moral.

políticas y acciones de ese grupo y las relaciones de producción y de clase sobre las que éstas se basan. En ese sentido,

el aparato represivo, las estructuras administrativas, y las medidas económico-políticas del Estado sirven —y en últimas solo pueden servir— a la clase dominante; y esto es cierto incluso cuando los administradores del Estado abusan de sus posiciones y prerrogativas. Puesto en otros términos, no existe ningún “modo de producción burocrático” ni “poder estatal de la burocracia” aparte. (Lotta, Duniya y K.J.A, 2014, p. 43)

## **Democracia**

La democracia, es actualmente el proyecto político que enarbolan casi en su totalidad las clases sociales y los sectores que las constituyen, con excepción, por una parte, de la creciente tendencia fascista que se ha venido configurando a nivel mundial durante las últimas tres décadas, de la mano de los sectores más reaccionarios de las clases dominantes; y por otra, de las pequeñas fuerzas comunistas revolucionarias que apuntan a la superación del sistema capitalista y, por tanto, de la democracia.

El proyecto político democrático tiene como inspiración y está orientado por los proclamados ideales democráticos e igualitarios y los modelos sociales de la época burguesa, ideales que fueron formulados, en el siglo XVIII, por filósofos como Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant y teóricos políticos como Thomas Paine y Thomas Jefferson. Esta búsqueda de democracia, que durante gran parte del siglo XX se vio deslegitimada por el proyecto comunista, está fundamentada, en una renuncia al concepto científico de clase social, en una concepción formalista de la democracia y el Estado, e incluye un patente anticomunismo<sup>9</sup>, el cual está basado en una síntesis negativa de la experiencia del socialismo durante el siglo XX y corresponde a un momento histórico marcado por más de cuatro décadas de contrarrevolución tras la restitución del capitalismo en los otrora países socialistas (Rusia 1917-1956 y China 1949-1976). De ahí la

---

<sup>9</sup> Este anticomunismo, enmascarado de defensa de la democracia, se halla fundamentado en la oposición al “horror del totalitarismo comunista”. La principal acusación es la pérdida de libertades individuales y la homogeneización del pensamiento y del comportamiento que supuestamente pretenden los líderes socialistas y que eliminarían la espontaneidad humana en general. Esta noción ha sido por décadas una de las principales armas ideológicas contra el comunismo, o todo lo que *huela* a él, y ha tenido como justificación teórica los intentos de Hannah Arendt por teorizar la naturaleza y los orígenes del totalitarismo. Una profunda crítica a la *teoría del totalitarismo* puede verse en Avakian (2015, pp. 180-204).

necesidad de entender la democracia, su lugar y función en el mundo actual y en el desarrollo histórico de la sociedad.

Lo primero que debe decirse, entonces, es que la democracia es una forma de dominación de clase históricamente limitada y socialmente condicionada. Si se ubica la democracia en su contexto histórico y se analiza su contenido real, se pone de manifiesto que esta tiene un claro contenido social y de clase. Como lo señala Avakian,

En realidad, y en esencia, la democracia, cualquiera que sea su forma, significa democracia solo en el seno de la clase (o clases) dominante(s) en la sociedad. La otra cara de esta democracia es la dictadura impuesta -tan despiadadamente como sea necesario- sobre las clases y grupos oprimidos. (Avakian, 2015, p. 25)

Esta es la dinámica que tiene la forma política democrática tanto en su expresión clásica en las Grecia y Roma antiguas, como en su expresión liberal en las sociedades burguesas que se constituyeron a partir del siglo XVIII. Las declaraciones universales de justicia, democracia e igualdad se presentaron entonces y se presentan ahora para enmascarar y justificar la profunda desigualdad que caracteriza los sistemas económicos de los que la democracia fue y es expresión en el ámbito político. Mientras la sociedad esté dividida en clases no puede existir “democracia para todos”; una clase dominará, defenderá y promoverá el tipo de democracia que sirva a sus intereses y objetivos.

### ***Las raíces de la democracia***

La teoría política de la “civilización occidental” hunde sus raíces en dos realidades de la antigüedad: las *polis* griegas y la *res pública* romana. Con frecuencia se ha exaltado el gobierno de estas sociedades sustentando la igualdad de derechos y de palabra de los ciudadanos en su participación en las diferentes magistraturas, asambleas y tribunales. Incluso se considera que es allí donde se desarrolla inicialmente lo que Max Weber denominó *homo politicus*. Sin embargo, poco se dice de cómo esas instituciones democráticas que tanto se alaban hoy se erigieron en el marco de sociedades esclavistas.

Hasta la época heroica, las ciudades-Estado clásicas de Grecia, entre ellas Atenas —que constituyó en el modelo democrático de la Antigüedad—, conservaron algunos de los principios

de la organización social y política basada en la gens<sup>10</sup>. Empero, la constitución de sus tribus en nobleza y la existencia de un rey dentro de cada una de estas denotan claramente el inicio de la división de clases sociales que habría de consolidarse al interior de dichas sociedades a medida que se fortalecía el sistema de producción basado en la explotación de la mano de obra esclava. Engels (2017) señala algunos de los factores que contribuyeron en dicho proceso:

el derecho paterno con herencia de la fortuna por los hijos, lo cual facilita la acumulación de las riquezas en la familia y hace de ésta un poder contrario a la gens; la repercusión de la diferencia de fortuna sobre la constitución social mediante la formación de los gérmenes de una nobleza hereditaria y de una monarquía; la esclavitud, que al principio sólo comprendió a los prisioneros de guerra, pero que desbrozó el camino de la esclavitud de los propios miembros de la tribu, y hasta de la gens; la degeneración de la antigua de guerra de unas tribus contra otras en correrías sistemáticas por tierra y por mar para apoderarse de ganados, esclavos y tesoros, lo que llegó a ser una industria más. En resumen, la fortuna es apreciada y considerada como el sumo bien, y se abusa de la antigua organización de la gens para justificar el robo de las riquezas por medio de la violencia. (p. 54)

Esta primera división de la sociedad en clases se basó en la esclavitud (en los tiempos de mayor prosperidad de Atenas, por cada ciudadano adulto había dieciocho esclavos), fue gracias a ella que Atenas prosperó económicamente y sobre ella se desarrollaron sus instituciones. “El antagonismo de clases en el que pasaron a basarse las instituciones sociales y políticas ya no era el existente entre los nobles y el pueblo sencillo, sino entre esclavos y hombres libres, entre clientes [inmigrantes y esclavos libertos] y ciudadanos” (Engels, 2017, p. 61). Aquí se halla el *quid* del asunto: la democracia solo existía en el seno de la clase esclavista. Era para los individuos que componían dicha clase para quienes se reservaba la participación y la igualdad de derechos y de opinión; los esclavos —quienes constituían la mayor parte de la población— no tenían derechos, y no solo no se les consideraba ciudadanos, sino que eran propiedad del esclavista y hacían parte de su *familia*<sup>11</sup>. La principal función del Estado —y especialmente de las fuerzas armadas de Atenas, que constaban de una milicia y una fuerza naval— era ahora mantener a raya a los esclavos

---

<sup>10</sup> La división de Atenas en cuatro tribus se atribuye a los tiempos de Ión. Las tribus se llamarán como sus cuatro hijos: Geleontes, los “brillantes”, tal vez los nobles; Egícoras, los “labradores”; Argades, los “artesanos”; y hopletes, los “soldados”. Cada tribu se componía de tres *fratías* o *tritías* (la tercera parte de una tribu) y doce *naucrarias*. La *patría* comprendía treinta linajes (*géne*) y cada linaje se componía de treinta hombres, *genêtai*. Estas tribus estaban unidas por lazos de sangre y religiosos. Representaban la nobleza genealógica. Sólo los pertenecientes a estas tribus eran ciudadanos, con el consiguiente derecho a la participación política. Cada tribu tenía un rey, *phylobasileî*. (Beneitez, 2005, pp. 42-43)

<sup>11</sup> *Familia* es el conjunto de los esclavos pertenecientes a un mismo hombre. En tiempos de Gayo la *familia*, *id es patrimonium* (es decir, herencia), se transmitía aún por testamento. Esta expresión la inventaron los romanos para designar un nuevo organismo social, cuyo jefe tenía bajo su poder a la mujer, a los hijos y a cierto número de esclavos, con la patria potestad romana y el derecho de vida y muerte sobre todos ellos. (Engels, 2017, pp. 22-23)

(así como lidiar con enemigos externos) y aplastar con violencia sus levantamientos. En síntesis, la tan cacareada democracia ateniense era un privilegio para las clases dominantes que se constituía en dictadura para las demás clases sociales, especialmente para los esclavos.

En cuanto al otro referente de la “civilización occidental”, la Roma antigua, en todo su esplendor, también fue una sociedad dividida en clases antagónicas, basada en la esclavitud. Los grandes propietarios de tierras —y de los esclavos— eran quienes dominaban el Estado (y el imperio) romano. Los esclavos, en su mayoría capturados en las continuas aventuras y conquistas militares de los romanos, tampoco eran ciudadanos, eran propiedad. Como en Atenas, no solo la esclavitud y la dominación de clase, sino también el patriarcado y la opresión de la mujer eran parte integral de la estructura social y eran indispensables para el orden establecido en la Roma antigua: eran venerados y reforzados mediante el Estado y la superestructura político-ideológica en general (Avakian, 2015, p. 33).

Incluso entre los ciudadanos libres (no esclavos) de Roma —y aún después de operarse cambios en las instituciones políticas para permitir mayor participación a la gente común— las diferencias de posición económica y social, y las diferencias de propiedad ligadas a la participación política, garantizaban que la minoría de aristócratas controlaran la política y la economía de Roma, tanto durante la época de la república como después, durante el imperio. El historiador J.M. Roberts en su *Historia del mundo. De la prehistoria a nuestros días* (2010) describe que “las realidades sociales de la Roma republicana” se reflejaban y reforzaban claramente en las distinciones que hacía el censo romano entre quienes podían disponer de las armas y la armadura necesarias para servir como soldados, aquellos cuya única contribución al Estado era tener hijos (los *proletarii*), y aquellos a quienes se contaba únicamente como cabezas porque no tenían propiedades ni familia. Y “por debajo de todos ellos, desde luego estaban los esclavos” (p. 273).

Con el desarrollo y la expansión de la sociedad romana por medio de las conquistas militares, la esclavitud se extendió y se hizo más decisiva, lo cual implicó una ampliación de la población esclava, así como de los ciudadanos, a la vez que hacía necesario todo un sistema de leyes y códigos<sup>12</sup> que regularan las relaciones de la propiedad, el comercio y la deuda, pero

---

<sup>12</sup> Un análisis de la manera en que las diferencias de clase influenciaron la política romana puede verse en la obra del historiador Edward Gibbon (1984) *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*, especialmente en el tomo 3, capítulo XLIV.

también, las relaciones sociales, entre las que se encontraba la relación de propiedad que el hombre cabeza de familia tenía sobre sus esclavos, su esposa y sus hijos. Como señala Avakian,

En una medida significativa, fue con relación a esto que los gobernantes romanos hicieron una contribución muy importante a la “civilización occidental”: la creación de la teoría jurídica y la sistematización de códigos legales bastante extensos para reforzar las distinciones de clase y las relaciones sociales en general del imperio romano, que aportaron mucho a los cimientos de los sistemas de derecho y jurisprudencia de las repúblicas democráticas de la época moderna (Avakian, 2015, p. 34).

### ***El ascenso de la democracia moderna: fenómeno y función de la época burguesa***

El surgimiento de la burguesía, el capitalismo y el Estado-nación moderno originan y se asocian históricamente con conceptos contemporáneos de libertad, democracia, igualdad, “derechos del hombre”, principio de “tolerancia” con respecto a las ideas y creencias, etc. Fue particularmente en la Inglaterra del siglo XVII que estos principios comenzaron a ser formulados sistemáticamente. Inglaterra en este período experimentaba la expansión relativamente rápida de la producción de mercancías y de las relaciones de intercambio, y los conflictos políticos y revoluciones que representaron el fortalecimiento de la burguesía y el capitalismo en oposición al antiguo orden feudal y su nobleza dominante. El siglo XVII fue un periodo decisivo en este proceso general y las teorías de dos importantes filósofos políticos ingleses de ese siglo, Thomas Hobbes y John Locke, no sólo han jugado un importante papel en el desarrollo del gobierno constitucional inglés, sino que, en un grado significativo, establecieron las bases de los que han llegado a ser los preceptos de la democracia occidental.

Hobbes, cuya obra principal, *Leviatán*, se publicó en 1651, estaba fuertemente influenciado por la lucha competitiva entre productores de mercancías que caracterizaba cada vez más a Inglaterra, al igual que por los agudos conflictos sociales y la agitación política que acompañaron el surgimiento de la burguesía y las relaciones capitalistas en ese periodo. Hobbes no vio estos conflictos y agitación política como un reflejo de las crecientes contradicciones en la base económica de la sociedad en la que vivía y de las luchas y cambios que esto estaba originando. Más bien, lo vio como una manifestación de la esencia natural del hombre o, como él lo expresó, del hombre en estado de naturaleza, que básicamente caracterizó como la guerra de todos contra todos. Hobbes indicó que las inclinaciones y comportamientos del hombre en el estado de naturaleza, representa lo que podría prevalecer si no existe una fuerza social suficientemente

poderosa, capaz de obligar a las personas a actuar de modo diferente. Por ello, este filósofo insistió en la necesidad del soberano absoluto —aunque soberano no necesariamente implica un monarca, bien podría ser un cuerpo legislativo— con el fin de preservar y promover los intereses de todos y cada uno.

Hobbes consideraba “las calamidades de la confusión y de la guerra civil” como males que sólo podrían prevenirse por medio del ejercicio de la soberanía absoluta. Esta idea era consistente con la de la burguesía inglesa en las circunstancias históricas concretas que afrontaba en esa época, temiendo al descontento y la sublevación popular y encontrando la necesidad de comprometerse y abrirse paso entre la monarquía —más que abolirla—, como contrapeso a la antigua nobleza y como un soporte del Estado contra las clases más pobres. (Avakian, 2015, p. 44)

Fue en la segunda mitad del siglo XVII que “con la creación de la monarquía contractual, Inglaterra rompió por fin con su antiguo régimen y empezó a funcionar como un Estado constitucional” (Roberts, 2010, p. 687). Dicho cambio se consumó con la *Gloriosa Revolución* (1688-1689), la cual estableció firmemente la monarquía constitucional en Inglaterra, representando con ello un cambio significativo en la estructura del gobierno inglés y en las complejas relaciones de poder europeas. En este proceso John Locke tuvo una importante influencia teórica y práctica. C.B. Macpherson (1980), escribe al respecto:

cuando Locke escribió los dos *Tratados* no era un ingenuo estudioso sino un propietario, interesado en salvaguardar las instituciones de propiedad establecidas, muy preocupado por las políticas para promover el incremento de la riqueza de la nación y profundamente comprometido con la posición liberal, cuando conspiraba contra Carlos II en 1679-83, y cuando conspiraba abiertamente contra Jacobo II en 1688 y, naturalmente cuando la conspiración triunfó contra la coronación de Guillermo y María en 1689. Los *Tratados* son un producto de tal experiencia, de un pensamiento moldeado en Oxford, y remodelado en el Londres conspirativo y comercial (p. x).

En comparación con Hobbes, Locke expone de manera más desarrollada y directa los fundamentos de las relaciones de propiedad burguesas y sus correspondientes principios e ideales políticos. Al igual que Hobbes, Locke entiende la motivación humana como el resultado de apetitos y aversiones que, a menos que sean reprimidos por una ley provista de recompensas y castigos, anularán todo comportamiento moral. Pero, a diferencia de Hobbes, no insistió en la necesidad del soberano absoluto, sino que propuso que el soberano estuviera limitado con respecto a los miembros de la sociedad, especialmente en su aspecto más esencial: como propietarios.

Como explica Macpherson, Locke en un capítulo central sobre la propiedad en su *Segundo tratado*, fijó sólidamente los derechos de propiedad en el centro de toda la teoría liberal posterior, lo que es esencial para entender la cadena de argumentos que Locke hace desde el estado de naturaleza, hasta la naturaleza condicional y limitada de los poderes gubernamentales. Locke elimina todos los límites del derecho natural inicial sobre la apropiación individual y establece un derecho natural para cantidades dadas de propiedad privada, ubicando todo esto en el estado de naturaleza, antes de que los hombres entraran a la sociedad civil. Es para proteger este derecho natural ilimitado que, según Locke, los hombres acuerdan establecer un gobierno y una sociedad civil. (Macpherson, 1970, xvi, xvii)

Locke desarrolla su argumento sobre el derecho no solo a la propiedad privada sino a la riqueza desigual y al intercambio de mercancías por medio del dinero. En la concepción de Locke — y en las relaciones capitalistas que refleja— los derechos de propiedad y la producción e intercambio de mercancías no solo significan el derecho a su propia posesión y al producto de su propia labor, sino también el derecho a comprar y vender la capacidad de trabajo en sí misma, la fuerza de trabajo. En palabras de Avakian,

Una vez más, Locke deduce esto del derecho de posesión de la propia fuerza de trabajo, así como también del derecho al producto de su propio trabajo. Siendo la fuerza de trabajo su propia posesión, se tiene derecho a enajenarla -intercambiarla por un salario. Una vez así enajenada, esta fuerza de trabajo pertenece a quien quiera comprarla (aunque el trabajador mismo, como persona, no pertenece a este comprador, y no puede ser comprado ni vendido; una diferencia fundamental frente a la completa esclavitud). Por lo tanto, la conclusión lógica —y el hecho real bajo las relaciones capitalistas— es que el producto (o resultado) del trabajo realizado no pertenece al trabajador que ha enajenado su fuerza de trabajo sino la persona que la ha comprado y la ha usado, aplicándola como trabajo concreto. (Avakian, 2015, p. 47)

Con ello, quedó minada la concepción tradicional según la cual la propiedad y el trabajo eran funciones sociales y la propiedad implicaba obligaciones sociales. Locke echó abajo la descalificación moral con que hasta entonces se había visto lastrada la apropiación capitalista ilimitada<sup>13</sup>. El filósofo inglés fue un exponente teórico y partidario político práctico de una

---

<sup>13</sup> Marx y Engels (1976), siglo y medio después, revelaron la esencia de este proceso: Dondequiera que ha conquistado el poder, la burguesía ha destruido las relaciones feudales, patriarcales, idílicas. Las abigarradas ligaduras feudales que ataban al hombre a sus ‘superiores naturales’ las ha desgarrado sin piedad para no dejar subsistir otro vínculo entre los hombres que el frío interés, el cruel ‘pago al contado’. Ha ahogado el sagrado éxtasis del fervor religioso, el entusiasmo caballeresco y el sentimentalismo del pequeño burgués en las aguas heladas del cálculo egoísta. Ha hecho de la dignidad personal un simple valor de cambio. Ha sustituido las numerosas libertades escrituradas y adquiridas por la *única* y desalmada libertad de comercio. En una palabra, en lugar de la explotación velada por ilusiones religiosas y políticas, ha establecido una explotación abierta, descarada, directa y brutal. (p. 113)

sociedad basada en la esclavitud asalariada y la explotación capitalista. No solo vio la necesidad y conveniencia de lo que objetivamente es una división del trabajo explotadora en la sociedad, sino que vio una base “natural” para ello. Su pensamiento estaba influenciado por el materialismo mecanicista (dualismo) de Descartes y por la aplicación de este por Newton en la segunda mitad del siglo XVIII: la creencia de un mundo altamente ordenado tal como se podría esperar si hubiera sido diseñado por el creador para que obedeciera un conjunto limitado de leyes externas<sup>14</sup>.

No obstante, la división del trabajo en la sociedad capitalista no está formal o legalmente determinada por el título hereditario, la posición, etc., sino por el funcionamiento del proceso de producción e intercambio mercantil, por el proceso de acumulación capitalista, y por los procesos y conflictos políticos (incluyendo los militares) a los cuales da origen. A través del filtro de la ideología burguesa, la división del trabajo aparece como la selección de las personas para diferentes papeles sobre la base de sus méritos y desempeño, sus éxitos o fracasos en el mercado y la sociedad general. Por eso, Locke no vio la contradicción entre su insistencia en la igualdad fundamental de los hombres y el hecho de que ellos llegan a ocupar diferentes posiciones en la vida. En cuanto a la igualdad en la que insiste —la que representa el ideal de la democracia burguesa— es el “*mismo derecho* que todo hombre tiene a disfrutar de *su libertad natural*, sin estar sujeto a la voluntad o la autoridad de ningún otro hombre”. El que no existiere, de hecho, tal “libertad natural” en la sociedad que le rodeaba, y el que en la misma sociedad burguesa la mayoría de la gente, la población trabajadora en general y los trabajadores asalariados en particular, están sujetos a la autoridad de otros hombres, la clase burguesa dominante, es algo que Locke prefería ignorar completamente.

Por otra parte, una de las tesis esenciales de Locke, que ejerció gran influencia sobre las revoluciones estadounidense y francesa, así como sobre las sociedades que emergieron de ellas, es la doctrina del derecho a la revolución. Locke basa este derecho en su oposición al poder gubernamental que es ejercido de manera absoluta o arbitraria, y más específicamente en la idea

---

<sup>14</sup>Esta idea se inició con Galileo y alcanzó su más alta expresión con la unificación que Newton propuso de la mecánica terrestre y la mecánica celeste. El planteamiento de Newton necesitaba de la figura de Dios como causa primera para poner en movimiento el universo y sus leyes. El mundo físico era definido como una máquina compleja, pero perfectamente ordenada, como todo un “sistema del mundo” que en conjunto y en cada una de sus partes funciona gobernado por un pequeño número de leyes básicas universales. Newton suponía que esto tenía validez para el resto del mundo, incluido el de los hombres; la sociedad debía estar organizada como una máquina eficiente con cada una de sus partes desempeñando su papel. (Avakian, 2015, p. 50)

de que “la razón por la que los hombres entran en sociedad, es la preservación de su propiedad”, y si los gobernantes de la sociedad

tratan de arrebatar y destruir la propiedad del pueblo, o intentan reducir el pueblo a la esclavitud bajo un poder arbitrario, están poniéndose a sí mismos en un estado de guerra contra el pueblo, el cual, por eso mismo, queda absuelto de prestar obediencia, y libre para acogerse al único refugio que Dios ha procurado a todos los hombres frente a la fuerza y la violencia. (Locke, 1994 p. 52)

Sin embargo, Locke no quiso decir “todos los hombres”, no podía ocurrírsele que la clase trabajadora pudiera tener dicho derecho; para él la clase trabajadora era un objeto de política estatal, un objeto de administración y no una parte del cuerpo de ciudadanos con pleno derecho. La clase trabajadora era incapaz de una acción política racional y el derecho a la revolución dependía esencialmente de ella.

La crisis social y económica que enfrentaba el antiguo régimen, en conjunto con la influencia alcanzada por las ideas difundidas por la Ilustración<sup>15</sup> —que dicho sea de paso fueron resultado de los cambios económicos que se habían venido gestando dentro del feudalismo y, a su vez, marcaron el horizonte político que dichos cambios debían seguir— hicieron posible la revolución francesa, la revolución burguesa más radical de todas las que tuvieron lugar durante los siglos XVIII y XIX, la que permitió el pleno desarrollo del capitalismo y sus instituciones al barrer con los derechos señoriales, los privilegios locales, los monopolios municipales y gremiales y, los códigos provinciales, entre otros. Dicho de otra manera, la revolución francesa resolvió el conflicto existente entre el decadente sistema feudal y las fuerzas sociales capitalistas que habían empezado a gestarse dentro del antiguo régimen, largo tiempo atrás, y que se veían frenadas por los marcos

---

<sup>15</sup> “[...] la Ilustración, debió su fuerza, ante todo, al evidente progreso de la producción y el comercio, y al racionalismo económico y científico, que se creía asociado a ellos de manera inevitable. Y sus mayores paladines fueron las clases más progresistas económicamente, las más directamente implicadas en los tangibles adelantos de los tiempos: los círculos mercantiles y los grandes señores económicamente ilustrados, los financieros, los funcionarios con formación económica y social, la clase media educada, los fabricantes y los empresarios” (Hobsbawm, 2009, p. 28).

“[...] en la práctica, los jefes de la emancipación que proclamaba la Ilustración procedían por lo general de las clases intermedias de la sociedad —hombres nuevos y racionales, de talento y méritos independientes del nacimiento—, y el orden social que nacería de sus actividades sería un orden ‘burgués’ y capitalista.” (p. 29) La Ilustración era una ideología revolucionaria, a pesar de la cautela y moderación política de muchos de sus paladines continentales, la mayor parte de los cuales —hasta 1780— ponían su fe en la monarquía absoluta ‘ilustrada’, monarcas que debido a las necesidades de cohesión y eficacia estatal, en una época de vivas rivalidades internacionales, y al patente éxito internacional del poder capitalista británico, se vieron obligados a intentar programas de modernización económica, social, intelectual y administrativa. (p. 30)

feudales de la sociedad, por la organización tradicional y reglamentaria de la propiedad, de la producción y de los intercambios.

Pero ¿cuál fue la ideología básica que guio esta revolución y por qué correspondía al punto de vista de la clase burguesa? Fue la filosofía política de Rousseau la que inspiró las ideas modernas de democracia y, a su vez, la revolución francesa dio expresión a las ideas de Rousseau. Rousseau se convirtió en referente de la revolución francesa porque su obra fue leída por muchas figuras importantes de la revolución y, una vez que la revolución estaba en marcha, sus escritos circularon ampliamente, en forma condensada y popularizada, entre capas sociales mucho más amplias. De hecho, Rousseau tuvo gran influencia en el pensamiento predominante de Robespierre y de los jacobinos.

El contexto en el que Rousseau consolidó su pensamiento estuvo marcado por La Ilustración y sus acuerdos y discusiones con los *philosophes* (Diderot, D'Alembert, Voltaire, Holbach, entre otros). Es en medio de toda esa efervescencia intelectual y social que Rousseau desarrolla todo su planteamiento teórico y, en particular, la idea de soberanía popular, que tuvo el impacto más directo y poderoso sobre la revolución francesa al final de ese siglo. La idea de Rousseau de que la soberanía radicaba en la voluntad del pueblo fue una completa bomba contra una sociedad gobernada por una aristocracia y una monarquía que insistían en que la soberanía por derecho divino y natural residía en ellas. Rousseau, sin embargo, afirmaba que el gobierno democrático no solo era impracticable, sino que era inalcanzable para algunos pueblos. Justificó esta afirmación ligándola a la cuestión del excedente social, pues, según él, una situación en la que el excedente con respecto al trabajo es moderado, además de sentar la base para un pueblo libre en general, también corresponde a la república ideal de Rousseau: compuesta por pequeños productores de mercancías, autosuficientes y autodeterminados cada uno con medios de producción proporcionales en una pequeña comunidad tipo ciudad-estado, cuya célula básica era el hogar patriarcal (Lotta, Duniya y KJA, 2014, p. 11); una pequeña república, patriótica y patriarcal.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Este planteamiento guarda similitud con la idea promovida por Thomas Jefferson de una república basada en un modelo agrario de pequeños productores en los que todos son dueños de las tierras que trabajan y cuya forma de gobierno, por ello, es la más buena, justa y virtuosa. Sin embargo, al ser la defensa de la propiedad privada el principio en el que se sustentaba el ideal romántico de Jefferson, su actuación debió ser consecuente con los intereses de los esclavistas y terratenientes del sur de Estados Unidos, en contraposición a los intereses de los pequeños productores

Si bien para Rousseau los máximos principios que harían posible el bien común eran la libertad y la igualdad, él mismo agrega:

En cuanto a la igualdad, no debe entenderse por tal el que los grados de poder y de riqueza sean absolutamente los mismos, sino que el primero esté al abrigo de toda violencia y que no se ejerza jamás sino en virtud del rango y de acuerdo con las leyes; y en cuanto a la riqueza, que ningún ciudadano sea suficientemente opulento para poder comprar a otro, ni ninguno bastante pobre para ser obligado a venderse, lo cual supone de parte de los grandes moderación de bienes y de crédito, y de parte de los pequeños, moderación de avaricia y codicia. (Rousseau, 1999, pp. 92-93)

Rousseau se oponía a la abierta esclavitud (vasallaje), en que una persona pertenece literalmente a otra, pero no se oponía a toda desigualdad y división de clases. Tampoco se oponía al trabajo asalariado que, en los hechos, constituye *esclavitud asalariada*. Rousseau consideró que los ricos y los pobres, el empleador y el empleado, las personas ‘grandes’ y las ‘pequeñas’ eran, en esencia iguales si eran iguales ante la ley.

La igualdad ante la ley es una de las piedras angulares del concepto burgués de democracia. La ley se suele presentar como una fuerza neutral, que afecta a todos por igual, sin que importe el lugar que el sujeto ocupe en la sociedad y como algo que, en última instancia, se origina en la voluntad del pueblo porque la promulgan sus representantes elegidos. Sin embargo, la realidad es que, en cualquier caso, las leyes deben reflejar y servir a las relaciones económicas fundamentales y a los intereses de la clase dominante en esas relaciones. Nada que vaya contra el sistema económico puede formularse en la ley. De otro modo, si las leyes estuviesen en conflicto con las relaciones de propiedad fundamentales, la base económica de la sociedad sería completamente afectada y la sociedad no podría funcionar. Ello es expresión de la verdad básica de que las relaciones de producción que sirven de fundamento a la sociedad (la base económica) necesariamente determinan el carácter de la superestructura ideológica y política de la que las leyes son parte. Así, mientras las relaciones del capital sigan dominando la sociedad, las leyes reflejarán y reforzarán esas relaciones.

De acuerdo con el filósofo político Alain Badiou (1999), “El genio de Rousseau se extiende a su percepción de que la norma de la voluntad general es la igualdad” (p. 347) Sin embargo, esta afirmación deja de lado que no existe una abstracta y trascendente voluntad general (manifestada

---

y, por supuesto, en contraposición a los intereses de la mayoría de personas que no tenían independencia económica, ni ninguna otra forma de independencia: los esclavos. Para mayor profundidad en las implicaciones de los ideales democráticos expuestos por Jefferson y su verdadera concreción, ver: Avakian, Bob (2008)

en el contrato social y sus instituciones políticas y entendida como reflejo del “bien común” y el “bienestar del conjunto” trascendiendo las preferencias individuales) de igualdad que refleje la voluntad de amos y esclavos, terratenientes y campesinos, de capitalistas y obreros. Lo que Rousseau estaba haciendo era proyectar los intereses de clase particulares de la burguesía y las correspondientes estructuras político-sociales que reflejaban estos intereses como los intereses de la sociedad en su conjunto. El genio de Rousseau consistió en darle la apariencia de igualdad formal a las muy reales divisiones de clases entre opresores y oprimidos —divisiones arraigadas en las explotadoras y opresivas relaciones de producción y sociales capitalistas—. El orden político burgués del que Rousseau fuera ideólogo está sostenido bajo el supuesto de que el pacto social establece entre los ciudadanos una igualdad tal, que todos se obligan bajo las mismas condiciones y todos gozan de idénticos derechos. En palabras del novelista social Anatole France (2002), “la ley, en su majestuosa igualdad, prohíbe tanto al rico como al pobre dormir bajo los puentes, mendigar en las calles y robar pan”. En otras palabras, Rousseau reivindicó la igualdad formal entre explotadores y explotados (siendo las leyes sus formas de manifestarse), cuando en realidad la clase de los explotadores ejerce la dictadura sobre la clase de los explotados. La “voluntad general” a la igualdad, como se encarna en el contrato social, en realidad es la igualdad formal ante la ley en un estado democrático burgués.

En consecuencia, la concepción del contrato social es básicamente errónea y oculta una relación esencialmente explotadora, racionaliza la democracia burguesa y presenta la dictadura de la burguesía como el acto consensuado con todos. El Estado entendido como contrato social es más bien una ficción social vinculante, puesto que, la teoría del contrato social que se deriva en un sentido general de las teorías de Locke y Rousseau no corresponde a la base concreta en que se fundan los Estados y los gobiernos, sino a una forma de legitimar las relaciones de poder propias del capitalismo. Como lo señala Avakian (2015),

Los gobiernos no surgieron de un contrato concertado por individuos que forman una sociedad a partir de un ‘estado de naturaleza’ —uniéndose para formar una comunidad a fin de institucionalizar y legalizar ciertos derechos naturales abstractos, sobre todo el derecho a la propiedad—. Los gobiernos surgieron de la necesidad de regular de alguna forma los asuntos comunes de la sociedad. Con el desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad, lo que estableció la base para la acumulación privada de excedentes y para una mayor división del trabajo, el gobierno se transformó en un aparato por encima de la sociedad que servía y protegía los intereses de una clase que logró monopolizar la posesión de los medios más importantes de producción —y así pudo obligar a otros a trabajar para ella— y que, a la vez, monopolizaba la vida pública e intelectual de la sociedad. En otras palabras, nació el Estado —como una expresión de la división

de la sociedad en clases y como un instrumento de la dictadura de clase—. Y en los cambios subsiguientes de la sociedad, en que una clase de dueños de propiedad reemplazó a otra en la posición dominante, lo fundamental fue el conflicto entre intereses económicos de las clases en contienda —y el reemplazo de una forma de explotación por otra— no ‘el consentimiento de los gobernados’. (pp. 116-117)

Como se dijo arriba, el pensamiento de Rousseau inspiró la Revolución francesa y la revolución dio expresión al pensamiento del filósofo francés. No corresponde extenderse aquí sobre este proceso histórico; sin embargo, es crucial identificar los propósitos que persiguieron estos revolucionarios, cómo se concretaron sus ideales de igualdad y democracia y cómo estos correspondían con el sistema capitalista emergente y con la división del trabajo que imponía.

La burguesía guio la Revolución, pero no constituía una clase homogénea. Algunas fracciones estaban integradas en las estructuras del antiguo régimen “bien por la fortuna inmobiliaria y los derechos señoriales, bien por la pertenencia al aparato del estado, bien por la dirección de las formas tradicionales de las finanzas y la economía” (Soboul, 1981, p. 20); los girondinos tenían vinculación con la burguesía de los puertos y el gran comercio colonial; así mismo, existía un amplio sector de pequeña y mediana burguesía integrada por artesanos, tenderos y campesinos, al que se sumaban los asalariados y los sectores más empobrecidos de la sociedad aglutinados, inicialmente, en las formas organizativas jacobinas y, luego, en las agrupaciones de *sans-culottes*. Todos estos sectores confluían y conformaban el *Tercer Estado*.

De todos, quienes adolecían de mayor conciencia de clase eran los sectores populares. Los artesanos y comerciantes, diseminados en pequeños talleres, no estaban especializados como consecuencia del desarrollo todavía restringido de la técnica, ni estaban concentrados en grandes empresas o en los barrios industriales. Los asalariados, a menudo mal diferenciados del campesinado y de los artesanos, no eran capaces de concebir soluciones eficaces para su miseria: la debilidad de los gremios lo demostraba. El odio hacia la aristocracia, el enfrentamiento irreductible con los ‘pudientes’ y los ricos, fueron los fermentos de unidad de las masas trabajadoras. Sin embargo, como productores inmediatos y codiciosos del devenir, campesinos y artesanos basaban la propiedad en el trabajo personal y soñaban —en concordancia con el ideal de Rousseau— en una sociedad de pequeños productores, cada uno dueño de su campo, su taller, su tienda; con poca claridad en los medios para hacerlo, querían prevenir la constitución de un monopolio de la riqueza, así como la de un proletariado dependiente. “Estas aspiraciones

profundas dan cuenta de las luchas sociales y políticas durante la Revolución, de sus peripecias y de su progresión” (Soboul, 1981, pp. 27-28).

Cuando las malas cosechas, y la crisis económica que necesariamente provocaban, pusieron a los sectores populares en movimiento, estos espontáneamente se pusieron a la cola de la burguesía: así se dieron los golpes más fuertes a la vieja sociedad. Pero, como lo señala Soboul, esa victoria de las masas populares no podía ser más que “una victoria burguesa”: la burguesía solo aceptó la alianza popular contra la aristocracia porque las masas le permanecieron subordinadas. En caso contrario, probablemente habría renunciado, como hizo en el siglo XIX en Alemania y en menor medida Italia, al apoyo de aliados considerados como demasiado temibles” (Soboul, 1981, pp. 23-24).

La burguesía tomó no solo la dirección del *Tercer Estado* sino de la revolución. Sus objetivos eran: destruir el privilegio aristocrático, establecer la igualdad civil en una sociedad sin órdenes ni cuerpos, pero pretendía ceñirse a un estricto legalismo. Fueron las masas populares quienes rápidamente la empujaron a la acción revolucionaria. Tal como afirma Soboul,

La espontaneidad revolucionaria de las masas ciudadanas y rurales sublevadas por la miseria y el ‘complot aristocrático’ derrocó al Antiguo Régimen desde finales de julio de 1789, destruyó su armazón administrativo, suspendió la percepción del impuesto, municipalizó el país, liberó a las autonomías locales. (p. 43)

Con base en esa espontaneidad revolucionaria de los sectores populares y movidos por algunos líderes como Robespierre, se va perfilando el aspecto de un poder popular y de democracia directa:

[...] los ciudadanos deliberaban y actuaban en los sesenta distritos constituidos para las elecciones. [...] Al mismo tiempo que se derrumbaban las viejas estructuras, por un movimiento de balanceo inherente a toda revolución, surgían instituciones y una práctica política cuyo sentido y objetivo no pueden escapárseos (Soboul, 1981, p. 44).

Sin embargo, como Rousseau, la burguesía no concebía un Estado dirigido por, y conformado con base en, los intereses de la pequeña burguesía y mucho menos del proletariado, por ello, se esforzó, desde julio de 1789, por estabilizar la acción revolucionaria, por controlar y derivar en provecho propio el impulso espontáneo de las masas.

El 2 de septiembre de 1783, en el paroxismo del empuje popular, la sección de los *sans-culottes*, delante del Jardín des Plantes, pidió a la Convención no solamente que fijara “los beneficios de la industria y los del comercio” mediante la tasación general, sino también que

impusiera un máximo a las fortunas y “que el mismo individuo solamente pueda poseer un máximo” que se correspondiera con la pequeña propiedad artesanal y tendera: “Que nadie pueda tener más que un taller, una tienda”. Estas medidas radicales “harían desaparecer poco a poco la desigualdad demasiado grande de las fortunas y crecer el número de propietarios”. Como lo señala Soboul,

En ningún momento de la Revolución encontramos una formulación tan clara del ideal social popular: ideal a medida de los artesanos y tenderos que componían los cuadros de la *sans-culotterie*. Ideal también a la medida de la masa de consumidores y de pequeños productores urbanos, hostiles tanto a todos los vendedores directos o indirectos de subsistencias como a todos los empresarios cuyas iniciativas capitalistas corrían el riesgo de reducirles a la categoría de trabajadores asalariados dependientes. Ideal, en fin, que en su voluntad por limitar las consecuencias de la propiedad privada manteniéndola, se oponía profundamente al de la burguesía que dirigía la Revolución. (Soboul, 1981, pp. 88-89)

Los jacobinos —reclutados en las capas de la burguesía media, frecuentemente compradores de bienes nacionales—, a cargo del gobierno, se habían aliado con los *sans-culottes*, intentando conservar las conquistas políticas de 1789. Empero, las necesidades de defensa nacional, entendida con base en una concepción burguesa del poder político, llevaban al gobierno revolucionario a asegurarse cada vez más la obediencia pasiva de las organizaciones populares y a reducir la democracia *sans-culotte*. La guillotina, que se habría usado para poner fin al poder feudal, sería usada desatar una gran represión contra jacobinos, cordeleros e indulgentes. Con ello, la burguesía ponía de manifiesto que, si bien ante el poder de la aristocracia y la inminencia del peligro extranjero había permitido la alianza con la *sans-culloterie*, jamás había aceptado sus objetivos sociales ni sus métodos políticos<sup>17</sup>.

En conclusión, al igual que las formas anteriores de la sociedad dividida en clases, la sociedad burguesa no podía representar otra cosa que el dominio de los ricos y poderosos sobre los pobres y oprimidos. Para consolidar una sociedad y un Estado al servicio de las masas

---

<sup>17</sup> En un ejercicio contrafáctico, cabría preguntarse ¿qué hubiese ocurrido si de todas las fuerzas de clase presentes en contradicción en la Revolución Francesa se hubiesen impuesto los jacobinos o los *sans-culottes*? La respuesta a esta pregunta podría ser para muchos que se hubiese construido una sociedad más igualitaria, que evitara los extremos de la riqueza y la pobreza, sin el monopolio del poder y de las masas sin poder. Sin embargo, una sociedad de pequeños productores independientes es improbable, debido a que las relaciones de propiedad, las relaciones de producción, las leyes de producción e intercambio de mercancías y todo el proceso global de acumulación que se venían gestando y se afianzaría con el sistema de producción capitalista, llevan implacablemente a la polarización de la sociedad entre un puñado de grandes burgueses y una gran masa de desposeídos, con unas capas pequeñoburguesas en medio. El ideal de Robespierre y de los *sans-culottes* era insostenible, porque, en el fondo, su intención era contener y confinar los cambios que la revolución burguesa estaba desencadenando en las relaciones sociales y en las fuerzas productivas.

populares se requeriría una revolución que tuviera como meta el comunismo. Pero eso no pueden reconocerlo los idealizadores e ideólogos de la democracia liberal. Según ellos, a pesar de las desigualdades materiales entre los individuos (o entre las clases, como aceptarían algunos) no existe opresión, ni explotación, ni violación de los derechos y de la igualdad fundamentales de las personas, porque esa igualdad fundamental es igualdad de *oportunidades* y se refleja en la superestructura ideológica y política como *igualdad ante la ley*. La desigualdad fundamental implícita en esto, la opresión y la explotación básica de clase, queda oculta no solamente por la igualdad política formal, sino por la relación subyacente entre trabajo asalariado y capital —una relación que aparece como intercambio entre iguales (salario por trabajo)—. En realidad, dado el monopolio de los medios de producción por el capital y la condición de los obreros —que no tienen medios para vivir, excepto vender su fuerza de trabajo al capital—, estos se ven obligados a entregar su fuerza de trabajo a los capitalistas para generar ganancias, mientras que son mantenidos meramente a un nivel que les permita reproducir esa relación. Políticamente, a pesar de la igualdad política formal, esta desigualdad fundamental —además de otras desigualdades y opresión social— se refleja y refuerza por medio de los órganos de gobierno que sirven y protegen los intereses del capital.

### ***Las ilusiones de la democracia***

Los actuales “proyectos emancipatorios” no buscan ni pueden superar la desigualdad social ni trascender lo que Marx denominó “el estrecho horizonte del derecho burgués” (las relaciones mercantiles y las desigualdades dentro de la sociedad socialista que se heredan de la vieja sociedad y se concentran en las leyes, la política y la ideología, que defienden la igualdad formal pero que en realidad contienen y refuerzan la desigualdad). Su búsqueda de igualdad no implica la transformación radical de las relaciones e instituciones económicas, políticas y sociales ni la transformación de las personas y su forma de pensar, sino que apunta a una reducción de las brechas sociales, a una distribución “más justa” de los recursos. Dichos proyectos “emancipatorios” no atacan las relaciones de explotación y la división de la sociedad en clases que son las raíces de la desigualdad. En otras palabras, estos proyectos se quedan atrapados en el marco de la democracia liberal y de las ilusiones que genera.

La primera de estas ilusiones corresponde a la manera en cómo se concibe otro de los pilares sobre los que se sustenta la democracia burguesa: el sistema electoral. Formalmente las elecciones son mostradas como un ejercicio de soberanía popular, como el medio a través del cual “el pueblo” expresa su voluntad mediante el voto; las urnas son mostradas como el gran igualador, pese a las inmensas diferencias de riqueza, poder económico y posición social. Sin embargo, las elecciones, además de ser controladas por la burguesía y estar sujetas a manipulaciones y fraudes, no son de ningún modo el medio por el cual se toman las decisiones básicas, sino que, se efectúan con el propósito primordial de legitimar el sistema, las políticas y las acciones de la clase dominante —dándoles la fachada de un “mandato popular”—, y de canalizar, confinar y controlar la actividad política de los demás sectores sociales. Para cuando “el pueblo decida”, tanto los candidatos entre los que tiene que escoger, así como las cuestiones que merecen seria consideración, tales como el modelo económico, ya habrán sido definidos por la(s) clase(s) dominante(s) y jamás se permitirá al grueso de la población deliberar y definir hacia dónde debe orientarse la sociedad. En cuanto al papel “igualador” que cumple el sistema electoral, en el que el voto de un Rockefeller o un Santodomingo vale lo mismo que el de un obrero asalariado o un desempleado, no existe tal, fundamentalmente porque la clase social a la que pertenecen Rockefeller y Santodomingo no necesita votar para ejercer el poder político, y los trabajadores asalariados nunca ejercerán el poder político bajo este sistema, no importa cuántos votos pongan, ni para quién o por qué voten. Entonces, la idea de que este proceso representa la expresión de la voluntad popular sirve no para establecer o influenciar fundamentalmente la política que gobierna la sociedad, sino para reforzar las cadenas que atan a las masas populares a los intereses políticos —y económicos— y a los dictados de la clase dominante que gobierna. En palabras de Avakian:

Si bien el proceso electoral en la sociedad burguesa no representa el ejercicio de la soberanía popular, en general juega un importante papel en el mantenimiento de la soberanía —la dictadura— de la burguesía y la continuidad de la sociedad capitalista. El proceso electoral tiende a ocultar las relaciones de clase básicas —y los antagonismos de clase— de la sociedad, y sirve para darle expresión formal e institucionalizada a la participación política de individuos atomizados en la perpetuación del statu quo. Dicho proceso no solo reduce a las personas a individuos aislados, sino que también los reduce a una posición políticamente pasiva y redefine la esencia de la política como tal pasividad atomizada —en la que cada persona, individualmente y aislada de las demás, aprueba esta o aquella opción, *todas las cuales han sido formuladas y presentadas por un poder activo que se alza por encima de esas masas atomizadas de ‘ciudadanos’*— [énfasis en el original] (2015, pp. 87-88)

Una segunda ilusión está dada por las distorsiones ideológicas respecto a la democracia que generan la división internacional del trabajo y el subsecuente desequilibrio en el mundo,

marcado por un profundo abismo entre las condiciones políticas y económicas de los países imperialistas y las condiciones de los países dominados/dependientes. Tales distorsiones se expresan en el virulento —o en algunos casos sutil, pero grotesco— chovinismo que caracteriza a los ciudadanos de las potencias imperialistas, así como en la tendencia generalizada existente en los países del Tercer Mundo a creer que los países imperialistas —aun los que los oprimen abiertamente— son democráticos de alguna forma (al menos en casa) y que el objetivo es lograr para su país el mismo tipo de democracia (con las correspondientes condiciones económicas) que aparentemente impera allí. Pero, lo cierto, es que la cultura democrática de los países “desarrollados” solo es posible gracias a la explotación internacional y a la explotación colonial, las cuales requieren del terror y la dictadura abierta en los países oprimidos. Las cuantiosas ganancias obtenidas mediante el proceso de acumulación global permiten que los países explotadores y (neo)colonialistas garanticen un alto nivel de vida para extensas capas de sus pobladores, incluyendo algunas libertades democráticas que no son posibles en otros lugares, operando como una especie de soborno para que no cuestionen profundamente, ni se levanten contra el orden social existente en sus propios países ni contra las relaciones de explotación y dominación que las potencias imperialistas ejercen a lo largo y ancho del mundo. Las clases dominantes de estos países prefieren gobernar internamente atenuando, antes que intensificando las contradicciones de clase, lo que les permite mostrar a estos países como bastiones de la libertad y la democracia. Sin embargo, han demostrado que donde y cuando sea necesario defender sus intereses y preservar su dominio, ellos someterán a su pueblo, particularmente a las capas más bajas, a la misma represión sangrienta que frecuentemente utilizan (algunas veces de forma directa y otras por medio de sus regímenes títeres) en los países que dominan (Avakian, 2015, p. 149).

Una última ilusión que quiere señalarse aquí, y que alimenta las dos expuestas anteriormente, es la idea de la supuesta perfectibilidad de la democracia. Amplios sectores progresistas y varios que se consideran a sí mismos como revolucionarios presentan la objeción de que, aunque existan muchas imperfecciones en el sistema de gobierno democrático y aunque sea verdad que se cometen muchas acciones horribles en nombre de la democracia, incluso con todas sus fallas la democracia es aún la mejor forma de gobierno posible y que, como ideal representa la más excelsa visión de cómo debería funcionar la sociedad, algo por lo que esforzarse, aunque nunca pueda ser realizada plenamente. Estos sectores ofrecen como prueba de esta supuesta perfectibilidad de la democracia la “ampliación” continua de la misma para incluir a los

antes excluidos y discriminados —esclavos, mujeres y no propietarios, entre otros—. Sin embargo, es importante reconocer que esta ampliación de la democracia solo ha sido posible por dos razones: la primera es porque las relaciones económicas así lo han exigido, como en el caso de la abolición de la esclavitud debido a que la mano de obra esclava había dejado de ser rentable o el de la incorporación de las mujeres al mercado laboral durante las dos guerras mundiales y las décadas posteriores; y la segunda, porque la lucha de las clases populares ha obligado a que estos cambios se implementen y las clases dominantes los han adoptado y cooptado para preservar su posición gobernante y mantener su explotación y opresión<sup>18</sup>.

Con base en lo expuesto hasta aquí, es necesario reconocer que en la sociedad burguesa los mecanismos políticos de la democracia están acoplados para engranar a los sectores sociales explotados y oprimidos en la estructura existente y en función de los intereses de la clase dominante. En consecuencia, esto no representa una extensión de la democracia sin distinción de clase, sexo o “raza”, sino una extensión de las relaciones esenciales de explotación capitalista. Tampoco es una expresión de la cada vez más ampliada soberanía de las personas, independientemente de su situación social, sino una expresión, un componente necesario, de la supremacía de la clase dominante, de su dictadura sobre las clases trabajadoras y otros sectores sociales con el propósito final de asegurar e imponer su dominación tanto política como económica. El punto más fundamental es que, aun con el ejercicio de amplios derechos por todos en la sociedad y en la máxima medida posible, el resultado inevitable será la explotación capitalista y la dictadura burguesa. De fondo, esto se debe a que, como ya se dijo, la superestructura, incluida la política y las leyes, tiene que reflejar y servir a la base económica; y si no, la sociedad no puede funcionar. Nuevamente aquí el análisis de Avakian resulta bastante esclarecedor:

Mientras la sociedad siga basándose en las relaciones económicas del trabajo asalariado y la acumulación de riqueza como capital; mientras que la caracterice una división social del trabajo correspondiente a tales bases; bajo esas condiciones, aunque permitan que todo el mundo vote por representantes políticos, dé discursos políticos, organice reuniones y mítines políticos, circule peticiones al gobierno y demás, seguirá siendo un hecho que los que empleen a otros como trabajadores y por ende acumulen capital, ocuparán la posición dominante en la sociedad y harán lo necesario para que el sistema político, las leyes y la estructura legal —toda la superestructura— hagan seguir funcionando este sistema y los mantengan en la posición dominante. (pp. 120-125)

---

<sup>18</sup> Por ejemplo, en Colombia los derechos que se promulgaron en la constitución de 1991 son resultado de la lucha social y armada que diversos sectores libraron intensamente en las décadas anteriores.

¿El enfoque acerca de la democracia expuesto hasta aquí es completamente negativo? No. Es un enfoque materialista histórico que reconoce que la democracia no es un fin en sí mismo sino un medio para un fin; que hace parte de la superestructura y que corresponde y sirve a una base económica específica; que surge en ciertas condiciones históricas y está asociada generalmente con la época burguesa; que nunca existe de forma abstracta ni ‘pura’ sino que siempre tiene un carácter de clase definido y está condicionada por la relación fundamental entre las clases.

## **Escuela**

Desde la década de los ochenta, con la entrada del subjetivismo en las ciencias sociales, se ha extendido entre los académicos e intelectuales una comprensión de la Escuela más como proyecto que como una institución considerada en su devenir histórico. Esto tiene como consecuencia el rechazo a la afirmación de que la Educación —y más exactamente la Escuela— no puede sustraerse de unas funciones sociales —económicas, políticas, culturales, socializantes, etc.— que le han sido delegadas y que cumple objetivamente. Este trabajo tiene precisamente como punto de partida dicha premisa, de ahí que se pregunte por el papel ideológico encargado a la Escuela colombiana en el marco del proyecto político contrainsurgente. Así pues, para poder responder a este cuestionamiento se abordan a continuación tres cuestiones que se consideran centrales para tratar de ubicar a la Escuela y su devenir histórico como institución: en primera instancia, el origen o emergencia de la escuela, en segundo lugar, sus funciones sociales en relación con el sistema económico capitalista y con sus formas políticas (el Estado-nación y la Democracia) y, por último, su potencial a razón de ser un escenario con relativa independencia, lo que la hace un terreno de disputa.

En algunos momentos se dialoga y discute con los planteamientos hechos, desde la filosofía de la educación, por Jan Masschelein y Maarten Simons (2017) en *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*, y por Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Fernández (2017) en *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Esto resulta fundamental, toda vez que la visión que los autores tienen de la Escuela es compartida por diversos académicos y formadores de maestros, si bien no en toda su amplitud, sí en su base epistemológica idealista. Aunque las críticas que estos últimos plantean a la

domesticación de la escuela o a su mayor correspondencia al sistema productivo son acertadas y algunos de los elementos que exponen en correspondencia con el potencial de la escuela suscitan reflexión sobre lo que podría ser esta en relación con un proyecto emancipatorio, al situarse desde el ideal democrático, al no abordar más rigurosamente el desarrollo histórico de la escuela y al desligarla de, o no comprender más profundamente su relación con la estructura social más amplia, los autores pierden de vista que estas reconfiguraciones de la escuela corresponden a las necesidades del sistema capitalista de optimizar sus procesos de acumulación de capital, por lo que es imprescindible hacer corresponder cada vez más la institución escolar con la dinámica del sistema económico mundial —no sin contradicciones ni sin que pueda evitarse confrontar la resistencia de algunos sectores sociales a que esto sea así—. Esta caracterización se combina con y responde a una visión metafísica de la institución escolar, en la cual se apela a esencias de la Escuela, pretendidamente impresas en momentos históricos anteriores, que están siendo pervertidas o que se ven amenazadas como resultado del avance de modelos pedagógicos y filosofías de la educación que la ponen al servicio del mercado. Lo que opera, entonces, es una idealización de la escuela.

Contrario a lo que puedan pensar quienes comparten posturas como las defendidas por Simons y Masschelein y Fernández de Liria y sus colegas, las discusiones y elaboraciones que se presentan a continuación no constituyen un “ataque” a la Escuela; por el contrario, la intención es poder aproximarse a comprender qué es la Escuela y hacerlo atendiendo no al ideal ni a la Escuela como proyecto sino a elementos fácticos del devenir de esta en el marco de las sociedades capitalistas, pues si no existe dicha definición ese *lo que la escuela debería ser* y los supuestos horizontes emancipadores a los que se espera que sirva se quedan atrapados dentro del sistema que se dice cuestionar.

### *La emergencia de la escuela*

El primer aspecto que considerar sobre la Escuela es su historicidad, es decir, su surgimiento y desarrollo como institución. Masschelein y Simons inician su texto señalando el origen de la Escuela en la Grecia Antigua y afirman al respecto:

Desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela fue una fuente de «tiempo libre» -la traducción más común de la palabra griega *scholè*- para el estudio y para la práctica concedido a

*personas que no tenían derecho a él* [énfasis añadido] (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como «bien común». (Masschelein y Simons, 2017, p. 3)

Páginas después, los autores insisten en el origen de la Escuela como una invención política que terminó por despojar a las élites aristocráticas y militares de la Grecia Arcaica del privilegio de ser ellas quienes accedían a la educación formal, suspendiendo un presunto orden natural desigual al proporcionar tiempo no productivo a quienes por su nacimiento o su lugar en la sociedad no tenían derecho a reivindicarlo; en otras palabras, operando lo que los autores denominan “la democratización del tiempo libre”:

Es importante señalar que la escuela es una invención (política) específica de la *polis* griega y que la escuela griega emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la “naturaleza” de cada cual. La excelencia y la sabiduría se desvinculaban del origen, de la raza y de la naturaleza. La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etcétera) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar). Evidentemente, desde el principio hubo muchas operaciones para restaurar las conexiones y los privilegios, para salvaguardar la jerarquía y las clasificaciones. Pero para nosotros, el acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de otro modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *Oikos*) también un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*. (Simons y Masschelein, 2017, p. 11)

Efectivamente, la institución escolar tiene sus orígenes en la Grecia Antigua, en eso les cabe mucha razón a Masschelein y Simons. Pero ¿cuál era “el orden arcaico que prevalecía en la época” y qué importancia pudo haber tenido este en la configuración de la Escuela?

Lo primero que no debe olvidarse, aunque la mayoría de las veces se haga, es que el hablar de instituciones nos remite inmediatamente a un momento histórico en el que las sociedades han alcanzado tal grado de desarrollo económico y complejidad social, que tiene como aspecto fundamental la división de la sociedad en clases, que dichos organismos se hacen necesarios para regular la vida en sociedad, para mantener el orden social surgido del desarrollo económico alcanzado y de la división social del trabajo establecida; dicho de otra manera, las instituciones en una sociedad determinada surgen con base en su desarrollo —principal, aunque no únicamente, económico— y, en lo fundamental, responden a este.

Como ya se señaló en uno de los apartados anteriores, las ciudades-Estado de la Grecia Antigua, entre ellas Atenas, estaban claramente divididas en clases. Esta primera división de la sociedad en clases y la aparición del Estado como regulador de las relaciones de estas, se basó en la esclavitud; fue gracias a ella que Atenas prosperó económicamente y sobre ella se desarrollaron sus instituciones democráticas que tanto se alaban hoy, entre ellas la Escuela.

Entonces, la base social sobre la que surge y se levanta la institución escolar es la esclavitud. De ahí que la afirmación de Masschelein y Simons referente a la Escuela en la Grecia Antigua como “una fuente de «tiempo libre» para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él” y “como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica” quede desvirtuada. La Escuela en la Grecia Antigua era efectivamente algo común para hombres y mujeres, pero solo los de condición libre; el grueso de la población, que era la población esclava y productiva —gracias a la que los libres tenían tiempo libre— estaba excluida de ello.

Sería Platón, en la antigua Atenas, quien le daría forma definitiva a la “selección de los mejores ciudadanos” para llevar los asuntos del Estado, teniendo como norma una metáfora según la cual existían ciudadanos de oro, de plata y de bronce. De acuerdo con ello, el filósofo proponía que se dividiera a los ciudadanos libres —un porcentaje mínimo de la población total— en tres categorías: filósofos, guerreros y trabajadores o artesanos.

Recomendaba el filósofo griego que el *sistema educativo* (que debería estar siempre al servicio del Estado) proporcionase la mayor ‘sabiduría’ a los filósofos (políticos, gobernantes, clase dirigente), guardianes ideológicos del Estado. Debería proporcionar también toda fortaleza posible a los guerreros (guardianes armados y clase destinada a la defensa). Estos deberían ser educados ‘tal como se adiestra a nuestros perros: mansos con sus amos y feroces e implacables con los enemigos’. Por eso, a la pregunta, ya tópica de ‘quién guarda a los guardianes’, respondía sin vacilar: la educación. Y, por último, el sistema educativo debiera ser capaz igualmente de inculcar la prudencia justa a los trabajadores. (Barreiro y Terrón, 2005, p. 20)

Así pues, tanto el acceso a la escuela como sus fines o funciones sociales van a estar claramente delimitados desde el principio: las relaciones de producción (la propiedad sobre los medios de producción, el lugar ocupado en el proceso productivo y la porción de la riqueza apropiada en ese proceso), en otras palabras, la división de la sociedad en clases, determinaba el acceso a la institución escolar. Por ello mismo, la escuela fue concebida en la Grecia Antigua como una institución cuyo propósito es formar en la cultura, los valores y las relaciones sociales propias de las sociedades esclavistas de las ciudades-Estado griegas.

En el feudalismo, el sistema de producción que reemplazó al sistema esclavista, la educación estaba restringida principalmente al clero y a los miembros de la monarquía y la aristocracia. El conocimiento, al igual que en la Grecia antigua, servía entonces para la dominación sobre las demás clases sociales. La formación que estas últimas recibían se restringía, en el caso de los campesinos, a la instrucción legada por la institución familiar en las labores del campo y por la Iglesia en los valores morales y religiosos; para los artesanos, a la formación religiosa y familiar, se sumaba la instrucción en el taller que les permitía aprender y ejercer un oficio que implicaba cierta especialización. Estos roles sociales se conservaban prácticamente de por vida, de generación en generación, con muy pocas excepciones.

La organización institucional de la Escuela se presenta más sólidamente solo hasta el Renacimiento, al amparo de La Reforma y la Contrarreforma, que van a marcar significativamente los avances educativos. Martín Lutero pone en marcha un *sistema de educación popular* con intenciones claras de difusión de las nuevas ideas religiosas y políticas. La principal característica de esta educación es su apelación a las autoridades para la fundación de escuelas sostenidas con recursos públicos y para el establecimiento de la asistencia obligatoria a ellas. No obstante, Lutero demanda esta educación principalmente para la burguesía, en cuanto a la educación que debían recibir los niños de las clases populares, opinaba que debían enviarse a la escuela una a dos horas al día y el resto del tiempo debían ocuparlo en casa aprendiendo un oficio. Lutero opinaba que las niñas también debían asistir una hora al día, de manera que tuvieran tiempo de atender los quehaceres domésticos. La propuesta de Lutero allanó el camino para que a finales del siglo XVI la educación pública alemana quedara constituida, al menos nominalmente, de la siguiente forma: escuelas primarias para el pueblo, en las aldeas y pequeños lugares, con enseñanza elemental dada en alemán y de carácter principalmente religioso; escuelas latinas (secundarias) para la burguesía, de carácter humanista, pensada como preparación para los cargos eclesiásticos y las profesiones liberales; escuelas superiores y universidades, con un sentido profesionalizante y eclesiástico (Luzuriaga, 1964, pp. 14-18)

En contraposición, Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús van a desplegar su accionar en los lugares más remotos (Japón, India, China, América) con el propósito de difundir la fe católica y de instruir a las clases sociales medias y altas, para “fabricar expertos ejecutivos para este mundo de la competitividad más feroz y preparar a un tiempo gentes de una textura moral

indestructible para luchar, con idéntica ferocidad, [...] por los derechos de todos los desamparados del planeta” (Barreiro y Terrón, 2005, p. 36). Las instituciones escolares fundadas por los jesuitas serán de carácter privado.

A partir del siglo XVII, la *Didáctica Magna*<sup>19</sup> de Comenio y la *Ratio Studiorum*<sup>20</sup> se constituyen en vanguardia pedagógica de la época del capitalismo manufacturero; son una innovación revolucionaria de las técnicas de enseñanza/aprendizaje que fundan la didáctica como disciplina y buscan la sistematización de los procesos educativos al ordenar la enseñanza y dividirla por etapas. Comenio establece, conforme al desarrollo o crecimiento de la juventud, un sistema de cuatro tipos de escuela de seis años cada uno: 1) la escuela materna para la infancia en casa; 2) la escuela común pública para la puericia en cada población, villa o aldea; 3) la escuela latina y gimnasio para la adolescencia en cada ciudad; y 4) la academia para la juventud en cada reino o provincia mayor. (Luzuriaga, 1964, p. 23) Por su parte, la contrarreforma católica responde con la expansión europea y mundial de la Compañía de Jesús y con sus fundaciones y aportaciones doctrinales. Los jesuitas elaboran la *Ratio Studiorum* que se irá convirtiendo en una verdadera máquina de crear hábitos, disciplinar mentes y generar voluntades férreas, en una palabra, irá configurando la obra pedagógica de la Compañía a lo largo de la época contemporánea (Barreiro y Terrón, 2005, p. 37).

Como lo señala Luzuriaga, a lo largo del siglo XVII la educación va a proseguir de la mano de las instituciones educativas fundadas por las comunidades religiosas y con un marcado carácter confesional, pero inscrita en un contexto que la hace proclive a transformaciones. En primer lugar, las condiciones sociales y políticas cambian como a causa de las guerras religiosas que culminan con la guerra de los Treinta años y que generan diversos problemas; en segundo lugar, las doctrinas y dogmas tanto del protestantismo como del catolicismo se cierran y se fijan con mayor precisión;

---

<sup>19</sup> De acuerdo con el propio Comenio, la didáctica es un artificio universal para enseñar a todos todo, de un modo cierto en cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno u otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura; con brevedad, agrado y solidez.

<sup>20</sup> Contiene el sistema educativo que la Compañía de Jesús pondrá en práctica en sus colegios (alrededor de 250 al inicio del siglo XVII) hasta 1773. Allí se muestra la educación como un programa de vida centrado en el conocimiento experiencial. Su objetivo es la formación completa del hombre libre, cambiante y perfectible; promover su dignidad como persona mediante el desarrollo intelectual, moral y religioso. Establece técnicas pedagógicas como la prelección, la concertación, los ejercicios y la repetición.

por último, se desarrolla un gran movimiento científico filosófico con figuras como Galileo, Bacon, Newton, Descartes, Locke y Leibniz a la cabeza. De acuerdo con Luzuriaga,

Respecto a la educación, los caracteres generales del nuevo siglo [XVII] surgidos en parte de esa situación general podrían sintetizarse estas ideas esenciales: 1°. La acentuación del aspecto religioso, dogmático de la educación; 2°. A la vez un desarrollo mayor de la educación pública por los Estados protestantes; 3°. La introducción paulatina de las ideas científicas y filosóficas en la enseñanza y 4°. Los comienzos de una doctrina pedagógica, especialmente en el campo de la didáctica. (Luzuriaga, 1964, p. 19)

La educación estatal o, mejor dicho, subordinada a los fines del Estado va a consolidarse durante el siglo XVIII, de la mano del despotismo ilustrado. En monarcas como Federico el Grande, María Teresa y José II de Austria, Catalina de Rusia y Carlos III de España predomina la preocupación por constituir un Estado fuerte, centralizado, bien organizado administrativamente, dotado de buenos funcionarios y militares, y para ello fomentan la educación. Las reformas emprendidas en el ámbito educativo, las cuales estipulaban la responsabilidad del Estado de establecer escuelas, la obligatoriedad de la enseñanza —al menos para el nivel primario— y la creación de la profesión docente por medio de su formación. Aunque no todo ello trascendería su enunciación formal para hacer efectiva la escuela, se trazaban unos elementos importantes que serían retomados por varios de los ilustrados que orientaron ideológica y prácticamente la revolución francesa.

### *La escuela moderna: resultado y necesidad del sistema capitalista*

Es el movimiento de la Ilustración el que va a constituir la teoría de lo que será la educación pública contemporánea en las sociedades capitalistas. El papel de la educación, de la Escuela particularmente, era considerado en relación con la lucha contra el feudalismo y el absolutismo monárquico y con la formación del espíritu nacional que se requería para ir en contra de la fragmentación impuesta por el feudalismo. Así pues, los ilustrados van tomando conciencia de la importancia capital de la educación para la institución y el sostenimiento del Estado (burgués) que querían erigir. Consideran, incluso, que no puede haber revolución política si esta no va acompañada de una revolución educativa, por lo que le atribuyen a la educación un rol revolucionario de primer orden:

Se trataba, pues, de perfilar un *nuevo Estado* (Montesquieu), con una *organización política de nuevo tipo* (Voltaire, Diderot, Rousseau), con una *educación y cultura nuevas* (Diderot, Rousseau,

Helvétius, D'Holbach y, más tarde, Condorcet y Talleyrand) y del que surgiría un *nuevo tipo de ciudadano y de hombre nuevo* (Diderot y Rousseau). (Barreiro y Terrón, 2005, pp. 47-48)

Con el propósito de quitarle el monopolio educativo a la Iglesia, los ilustrados proponen que el Estado sea la máxima autoridad responsable en materia educativa, creando un sistema unificado y controlado por la autoridad estatal y que la educación tenga un carácter público, opuesto al privado que ha predominado hasta el momento<sup>21</sup>. En otras palabras, los ilustrados ligan el proyecto educativo al Estado burgués y a su proyecto nacional. Para Rousseau, por ejemplo, la educación aparece como un asunto principal para la transformación del Estado y para la reproducción de las señas de identidad nacionales: “Es la educación la que debe dar a las almas la forma nacional y dirigir de tal modo sus opiniones y sus gustos, que sean patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad” (Rousseau citado por Luzuriaga, 1964, p. 44).

Para el estudio de la formación de la Escuela moderna, la relación *Ilustración/Cahiers/Rapports* resulta importante, porque es en ellos en los que la burguesía naciente y las demás clases sociales que conformaron el Tercer Estado, así como el clero y la nobleza, van a expresar su proyecto de sociedad y como parte de eso su proyecto educativo, antes y durante la revolución. Es en este periodo y en las proclamas populares realizadas a través de estos tres elementos que Fernández Liria y sus colegas van a ver el mayor logro de la revolución francesa y el ideal democrático a reivindicar, el cual radica en la preocupación por ofrecer al pueblo, a través de la instrucción pública, las mejores condiciones intelectuales y materiales para participar activamente en el debate político público.

Los *Cahiers de Doléances* son documentos históricos que recogen las inquietudes políticas y pedagógicas de un tiempo que se mueve entre la reforma y la revolución. Redactados durante las sesiones extraordinarias de los Estados Generales<sup>22</sup>, en vísperas de la revolución de 1789, van a ser una expresión de las necesidades populares, entre ellas la educativa. Estos cuadernos de quejas, que se redactaron por toda Francia, también fueron utilizados por la nobleza y el clero para mostrar sus puntos de vista sobre las reformas. De ahí que, en ellos no se plantee con claridad y decisión

---

<sup>21</sup> Esta centralización educativa va de la mano con la centralización administrativa que el Estado burgués toma del absolutismo monárquico en oposición a la fragmentación feudal.

<sup>22</sup> Los Estados Generales fue el nombre que recibió la asamblea de estamentos convocada por Luis XVI, rey de Francia, en 1789, con el fin de dirimir los conflictos que se presentaban entre el Estado absolutista monárquico y la aristocracia feudal. Se componía de representantes de los tres estamentos de la sociedad francesa: el clero o Primer Estado, la nobleza o Segundo Estado, y el pueblo llano o Tercer Estado.

el tema de la generalización educativa; lo más corriente es que se hable de una instrucción elemental y técnica para el pueblo y una enseñanza secundaria y superior para los sectores sociales más influyentes (Barreiro y Terrón, 2005, p. 59). Esto es resultado de la lucha de clases al interior de la asamblea de los Estados Generales.

Los *Rapports*, por su parte, fueron escritos por algunos de los ilustrados, entre ellos Talleyrand y Condorcet, en medio de las encarnadas luchas a las que diera paso la revolución de 1789, y se constituyen en una síntesis práctica que recoge los planteamientos de la Ilustración y las necesidades manifiestas en los *Cahiers*. Estos informes van a definir seis principios en torno a algunos de los cuales aún hoy existe discusión y lucha en la conformación de los sistemas educativos: 1) La conformación de un sistema estatal de educación nacional; 2) la libertad de enseñanza (Mirabeau); 3) la educación como poder que actúa sobre el perfeccionamiento político y sobre la prosperidad general (Talleyrand y Diderot); 4) la instrucción escolar como pieza importante para la legitimación e implementación de La Constitución (Talleyrand y Helvétius); 5) el principio del laicismo o la separación de la ética civil de los dogmas religiosos (Condorcet y Romme); y 6) la cultura científica como la cultura de vanguardia (Condorcet).

Si bien alrededor de estos principios se va a estructurar la institución escolar, los cambios van a darse principalmente en los niveles secundario y superior:

No es en la *primaria* donde reside la importancia de los cambios, sino en la *secundaria* y en la *superior*. La preocupación de la burguesía finisecular siguiendo los preceptos de los ilustrados que se preocupaban en particular de la educación como una cuestión de Estado, se centrará en la formación de élites dirigentes cualificadas. Napoleón recoge ese mandato de clase y se propone como objetivo principal la constitución de una importantísima red de *Lycées* y la reorganización total de las Universidades. La primaria —la educación *popular*— será la gran batalla del siglo XIX, con Pestalozzi al principio y Ferry al final de la centuria. Todavía era demasiado pronto para lograr la unificación de todos los subsistemas educativos, para integrar a todos los niveles del *sistema*. El Estado recién formado tenía que elegir y conceder prioridades y sus intereses de clase eran claros y reflejaban con precisión la correlación de fuerzas en el país. La educación, sin duda, empezaba a ser ya un gran *aparato*” (Barreiro y Terrón, 2005, p. 61)

Así pues, *Libertad de conciencia, libertad de enseñanza, libertad de doctrinas*, trinidad burguesa y rousseauiana que desarrolla Condorcet, van a caracterizar la implantación del sistema escolar tras la revolución: libertad de conciencia para poder practicar o combatir la religión; libertad de enseñanza, porque el Estado no tiene todavía los medios de subvenir las necesidades sociales en materia de educación ni es todavía el Estado que pretende la burguesía; y libertad de

doctrinas, para que desaparezcan las trabas que se oponen al progreso científico (Barreiro y Terrón, 2005, p. 66).

Será Napoleón Bonaparte quien dará el paso definitivo para convertir la educación en un asunto primordial del Estado, que la educación sea competencia exclusiva del mismo. Para ello, el 10 de mayo de 1806 es aprobada la ley que crea la universidad imperial que simboliza el imperio estatal sobre el sistema educativo. La educación pública contemporánea nace así estrechamente vinculada a la estructura y a las funciones del Estado. Desde entonces, la educación será instrumento principalísimo del control y reproducción de la estructura social defendida por el Estado:

La reforma educativa napoleónica se centrará casi exclusivamente en la educación secundaria y en la superior. [...] A Napoleón no le interesaba una educación universal y de masas, sino una educación de calidad —y de clase— y para unos pocos. Le importaba sobre todo la formación de élites y de cuadros. De ahí que toda su atención se centre en la implantación de una selecta y estudiada red de *Pétites Écoles* (preparatorias), de Liceos y de universidades que ahorrarán convenientemente las nuevas necesidades educativas del omnipresente Estado nuevo. Subsistema educativo secundario y universitario, minuciosa y escrupulosamente estructurado y reglamentado, cuasimilitarmente jerarquizado y clericalmente controlado. (Barreiro y Terrón, 2005, p. 70)

Por todas estas consideraciones, aunque la educación pública nacional emerge en Francia con la Revolución de 1789, su realización quedará reservada al siglo XIX. De este periodo proceden los grandes sistemas nacionales de educación y todo un conjunto de leyes sobre instrucción pública en todos los países europeos y en gran parte de América. Ingentes esfuerzos se dan para hacer universal, gratuita y obligatoria a la escuela primaria; importantes luchas tendrán lugar en torno a su laicidad. En cuanto a la educación secundaria, sus fundamentos serán delineados, pero su desarrollo se va a ver limitado por el acceso a las clases dominantes y por ser considerada como preparación para la formación universitaria.

### *Las funciones sociales de la escuela*

El germen de producción capitalista que se gestó en el seno del feudalismo y las ideas y proyecto político que acompañaban el cuestionamiento al orden feudal, terminarían por destrozarlo con el triunfo de la burguesía como clase a lo largo de las revoluciones burguesas iniciadas en 1789 en Francia, así como del pensamiento liberal en el cual fundamentó su visión del mundo, su forma de organización social y la manera de relacionarse con los otros sectores y clases sociales.

El proceso de transformación del trabajo humano —propiciado por la producción capitalista, que desplaza masas enteras de la población de los talleres hacia las fábricas, de los campos a la ciudad y que provoca nuevos conflictos sociales y transformaciones culturales inauditas— genera una ruptura no solo con las formas de producción feudales sino con los modelos de formación que le eran propios, haciendo imperativo que otras instituciones aparezcan para llenar estos vacíos formativos. De esta manera, a partir del siglo XIX, “la escuela se constituirá en el espacio por excelencia para la institucionalización de los procesos educativos, fenómeno que estuvo asociado a la constitución de los Estados-nación” (Herrera, 1999, p. 22) y que fue imponiendo la necesidad de difundir conocimientos, que permitieran preparar a los trabajadores para los cambios tecnológicos e inculcarles actitudes y valores que contribuyeran a homogeneizar la creciente población urbana y legitimar el nuevo orden social. De esta manera,

filántropos, utopistas y hasta los propios industriales son obligados, por la realidad, a colocarse al frente del problema de la instrucción de las masas obreras para atender a las nuevas necesidades de la moderna producción de la fábrica: en otros términos, el problema de las relaciones instrucción-trabajo o de la instrucción técnico-profesional, que será el tema dominante de la pedagogía moderna. (Herrera, 1999, p. 23)

Por otra parte, además de la función social de preparar mano de obra para la producción capitalista, la burguesía y el Estado burgués le adjudicaron a la escuela y al sistema educativo que empezaba a configurarse y del que la escuela pasaba a hacer parte, la tarea ideológica y política de contribuir a la consolidación de los Estados-nación<sup>23</sup>. En ese sentido, la Escuela debía instruir (fue así como se le conoció inicialmente “instrucción pública”) en unos conocimientos básicos que le permitieran al individuo desempeñarse en su tarea productiva, pero también debía formar en los sujetos una visión del mundo que se ajustara al orden social establecido. En otras palabras, a la Escuela se le legó una doble función: preparar para la vida productiva y formar ciudadanos que aceptaran y reprodujeran sin cuestionamiento, o con muy poco, el orden social establecido. En palabras de Louis Althusser,

¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado en los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de “cultura científica” o “literaria” utilizables directamente en los distintos puestos

---

<sup>23</sup> Empero, esta no será tarea exclusiva de la escuela, sino que, dentro proyecto político de la burguesía, se organizará una estrategia tendente a difundir e inculcar la idea de lo nacional a través de otros medios como la prensa, la literatura y las instituciones culturales.

de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden “habilidades”.

Pero al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir, las convenciones que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. (Althusser, 2018: 13)

A ello puede añadirse que la Escuela fue concebida por las clases dominantes y su Estado como el medio por excelencia para modernizar y aumentar la producción de mercancías y para civilizar a las clases populares que se mantenían en el atraso y obstaculizaban el tan anhelado progreso.

La profesora Martha Cecilia Herrera en su texto expone cómo el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, que se desarrolló en Europa y que se introdujo y sirvió de base para la conformación de los sistemas educativos en diversos países, incluido Colombia, como “la tendencia de mayor importancia de la pedagogía burguesa”,

un movimiento destinado a legitimar las nuevas necesidades en el campo de la educación, teniendo como función social ‘armonizar las relaciones entre individuo, sociedad y Estado, cuando profundas alteraciones ocurrían en la historia de estas relaciones’, y a legitimar, con base en postulados científicos quedaron legitimadas, en el campo de la educación, las desigualdades sociales y económicas, que anteriormente habían sido explicadas a la luz de los privilegios de la clase aristocrática, siendo ahora justificadas como hechos naturales derivados de las diferentes capacidades físicas, intelectuales y morales de cada individuo. (1999, pp. 26-27)

Siguiendo a la profesora Herrera, el movimiento de la *Escuela Nueva* fungió como una de las corrientes de pensamiento que sirvió a sustentar ideológica y conceptualmente un modelo de sociedad que a la par que ampliaba la participación política, pensaba cómo colocarle límites; que hablaba de igualdad, pero estaba marcado por fuertes jerarquías sociales y económicas; que vociferaba sobre la autonomía del individuo y su desarrollo personal, pero al tiempo imponía unas condiciones de disciplinamiento frente a la organización social y económica; en fin, un modelo de sociedad que hablaba de armonía en medio de profundas erosiones en los diversos órdenes institucionales (pp. 27-28).

En la pedagogía activa, el trabajo resalta como uno de los elementos centrales el proceso educativo, no únicamente en el sentido de la capacitación técnica recibida como parte de la formación, sino como moldeador de actitudes morales y éticas acordes a la sociedad capitalista y a su “ideal de hombre productivo: disciplinado, sumiso y con capacidad para adaptarse a las

circunstancias cambiantes” (Herrera, 1999 p. 33) Así pues, “*La escuela se constituyó en un espacio cada vez más importante para la legitimación ideológica y la capacitación técnico-profesional [énfasis añadido]*” (Herrera, 1999, p. 37), que contribuyó a

diseminar la idea de una sociedad armónica inexistente, en la cual las oportunidades de ascenso estaban dadas por los esfuerzos y/o limitaciones de los individuos; lo anterior explica, en parte, su insistencia en los aspectos biológicos y psicológicos individuales, con los cuales se legitimaba la jerarquización social y educativa con argumentos que eran considerados como científicos en la época. (Herrera, 1999, p. 56)

En ese orden de ideas, la Escuela moderna, como institución, es resultado del desarrollo y consolidación del capitalismo y de sus necesidades de orden económico e ideológico-político.

Si bien esta correspondencia entre la Escuela y las necesidades del sistema económico capitalista es aceptada por Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, en el sentido la escuela como formadora de mano de obra calificada, en su texto *Escuela o barbarie...*, los autores, fundamentados en su visión idealista, problematizan este hecho al afirmar que este no era el papel que los representantes de la Ilustración (que sirvieron de base ideológica y política a la revolución burguesa) esperaban que cumpliera la institución escolar.

En palabras de los autores,

La institución escolar constituida tras las revoluciones burguesas estuvo marcada por dos principios: los ideales de la Ilustración y la necesidad del sistema económico de formar mano de obra. En el primer ámbito, era necesario un sistema de instrucción pública que le arrebatara a la Iglesia el monopolio de la educación y barrer el dominio de la monarquía, esto se configuró en la defensa de una escuela pública y laica. Esto situaba a la escuela en el centro mismo de las luchas políticas que atraviesan los dos últimos siglos (tradición frente a modernidad, conservadores frente a liberales, burgueses frente a movimientos obreros). (Fernández et. Al., 2017, p. 21)

Comoquiera que, históricamente, las ideas de la Ilustración se vincularon con las revoluciones burguesas y que los intereses de la burguesía, erigida en nueva clase dominante, eran antagónicos respecto de los de las nuevas clases trabajadoras surgidas de la Revolución industrial, el concepto mismo de democracia fue adoptando las formas que el liberalismo (entendido aquí como ideología específicamente burguesa) fue perfilando. En una versión simplificada, el concepto de democracia ejercitado históricamente por el liberalismo se circunscribe a una autoconsiderada élite que hace todo lo posible por mantener alejada de los mecanismos reales de decisión a la «masa inculta». No obstante, para lo que aquí nos ocupa, la masa inculta tiene que tener una mínima formación que le permita desempeñarse laboralmente sin que ello suponga la adquisición de los saberes críticos, reservados a la élite dominante. (Fernández et. Al., 2017, p. 22)

Queda claro que los autores aceptan la función social de la escuela derivada de su relación con el sistema productivo, en el sentido de ser reproductora de mano de obra atendiendo a la división social del trabajo. Sin embargo, la función ideológica de la escuela al servicio de la

consolidación de las formas políticas del capitalismo (el estado nacional y la democracia burguesa) es negada debido a la disociación que se hace del proyecto político de la Ilustración (la modernidad y el Estado de Derecho) y el sistema económico sobre el que se levanta. Dicha disociación es resultado de la concepción idealista, que se señaló arriba, con respecto a lo que son el Estado y la democracia, que niega o desconoce la dialéctica entre la base económica y las instituciones que surgen y se consolidan para apuntalarla, viéndolos, más bien, como algo abstracto que existe por encima de la división de la sociedad en clases con intereses contrapuestos y antagónicos:

Los dispositivos que generan sociedad no tienen nada que ver con los que generan capitalismo [...] existen unas exigencias estructurales que tampoco tienen nada que ver con el capitalismo, aunque sí con la modernidad. Son las exigencias propias del proyecto político moderno, empeñado en poner la sociedad en «estado de derecho». (Fernández et al, 2017, p. 30)

Esta visión se pone de manifiesto fundamentalmente en la crítica que Fernández Liria y sus colegas hacen a lo que ellos denominan “el delirio izquierdista surgido a partir de mayo del 68”, especialmente a los planteamientos de Althusser de la Escuela como Aparato Ideológico de Estado (AIE) y de Foucault de esta como centro donde se perfeccionan las tecnologías disciplinarias, que conduce a los autores a responsabilizar a los críticos de izquierda<sup>24</sup> de los embates realizados por la derecha al aparato escolar, pues según los autores, fue esa crítica antiestatal en abstracto la que sirvió de justificación y le dio cabida al proyecto neoliberal en la Escuela.

[L]a fórmula «AIE» puede llegar a ser, en el sentido que acabamos de apuntar, incluso contradictoria. Que sea «E» es, más bien, *el único antídoto* que se ha logrado inventar para que no sea «I». Siempre y cuando, naturalmente, «E» esté nombrando aquí una institución republicana, es decir, siempre y cuando estemos hablando de un Estado de derecho, de un orden constitucional con separación de poderes. Y por supuesto que, cuanto menos se dé esta condición, la de un orden realmente republicano con separación de poderes, más riesgo correrá la escuela de ser un aparato para el control ideológico. [...] Lo malo no es que la escuela sea Estatal, sino que el Estado no sea un Estado de derecho. Todo el recelo —tan normalmente «foucaultiano»— respecto a la escuela en

---

<sup>24</sup> Esa división simplista entre izquierda y derecha desdibuja el hecho de que los diversos proyectos de sociedad existentes responden a diferentes intereses de clase. Por ejemplo, los autores cuestionan que “la izquierda” no haya sabido responder al hecho de que en España (como en casi todo el mundo) los padres se adjudiquen el derecho a decidir la educación de sus hijos. Supuestamente toda esa “izquierda” desconoce o deja de lado el derecho que deberían tener los hijos a librarse de los prejuicios y de la ideología de sus padres. En primer lugar esa “izquierda” única y homogénea que los autores pintan no existe, en ese saco se mete a muy variadas fuerzas con programas sociales y políticos muy distintos, incluso a quienes a diferencia de los partidos españoles que se autodenominan marxistas, socialistas y hasta comunistas, realmente plantean la necesidad de ponerle fin al capitalismo y hasta a la misma institución familiar, justamente para que los niños no sean vistos como propiedad de esta sino responsabilidad de toda la sociedad y así puedan liberarse del yugo que esta representa, al mismo tiempo que se libera a las mujeres de la carga que representa la maternidad en sociedades en las que la división sexual del trabajo impone que sean ellas las cuidadoras privadas de los niños.

tanto institución disciplinaria para el control ideológico y la sumisión, debería haberse dirigido contra la falta de división de poderes del Estado. (Fernández et al, 2017, pp. 43-44)

Este fragmento resulta bastante dicente respecto a la visión idealista que subyace al análisis de los autores. Estos conciben el Estado constituido tras las revoluciones burguesas como un instrumento neutral, divorciado completamente de la división social específica del trabajo (del cual es una prolongación) y de las relaciones de producción capitalistas (a las que en últimas debe servir y que debe reproducir). Así mismo, ven en la división de poderes, que caracteriza el Estado de derecho, la garantía de que el aparato estatal no sea cooptado por alguna clase o grupo social para servir a sus intereses económicos y políticos<sup>25</sup>. De ahí que, Fernández, García y Galindo desconozcan la relación Estado/Ideología manifiesta en la necesidad de que la Escuela transmita, además de los conocimientos establecidos como fundamentales, a través del currículo, la base ideológica necesaria para mantener en pie el sistema capitalista.

Para sustentar su supuesto, los autores argumentan que, en la educación estatal laica — establecida gracias al proyecto modernizador iniciado por la Ilustración y que se halla hoy amenazada por el proyecto neoliberal— no existe control ideológico dada la diversidad inevitable que se expresa tanto entre los profesores como en los alumnos respecto a sus creencias religiosas y orientaciones sexuales. Esto puede ser cierto si ese “control ideológico” al que los autores hacen referencia se entiende como la pretensión de un pensamiento único y cerrado. Sin embargo, esta no es la explicación proporcionada por el materialismo histórico del papel de la ideología, que Fernández Liria y sus colegas pretenden criticar. Cuando se habla de una ideología dominante no se está hablando de una ideología única<sup>26</sup>, sino de que, pese a que existan otras ideologías y maneras de pensar con cierta difusión e importancia social, esa que se señala como dominante es la que se halla más socialmente extendida y aceptada, aun cuando los sujetos o grupos sociales no sean conscientes de ello, es la que corresponde con las relaciones de producción y sociales imperantes, y es la que reproducen las instituciones. De seguro en la Escuela existen maestros

---

<sup>25</sup> La cuestión es que, como se ha señalado, el aparato y poder Estatal, al igual que las demás instituciones existentes en una sociedad, son resultado y necesidad de los procesos sociohistóricos, en los que las transformaciones económicas desempeñan un papel determinante. Si se parte de un análisis riguroso de la experiencia histórica que cualquiera de los Estados establecidos en el mundo a partir del siglo XIX, esta visión formalista del Estado, defendida por los autores, se queda sin sustento.

<sup>26</sup> Incluso en los regímenes fascistas que, valga decir, se han desarrollado en el marco del capitalismo y para mantenerlo en pie, y en los que, como distinguen los autores se produce una mayor homogeneización del pensamiento, hubo cabida para las ideas que cuestionaban el sistema e incluso plantean derrotarlo.

preocupados por su práctica pedagógica, por hacer de la educación un medio de promoción social, e incluso maestros que cuestionan la explotación y la opresión de unas clases y sectores sociales sobre otros y quieren hacer parte de procesos revolucionarios que les pongan fin, no obstante, eso no es lo que predomina hoy y ni siquiera representa una fuerza social importante, tampoco estas son las ideas y propósitos que se transmiten a través del currículo y las prácticas y relaciones que se desarrollan en el escenario escolar; si así lo fuera, el orden social establecido estaría realmente amenazado.

Aunque podría pensarse que lo anterior y, en general, el énfasis puesto por los dos grupos de autores referenciados a lo largo de este apartado en la instrumentalización de la educación para servir al mercado dejaría sin sustento la crítica de que en sus análisis no captan profundamente la relación con el sistema económico, esto no es cierto. En definitiva la crítica de los autores a dicha instrumentalización también se enmarca en una visión economicista, es decir, una visión que, al centrar en el mercado (el intercambio de mercancías) impide comprender el capitalismo y sus políticas neoliberales en términos de un sistema productivo que impone unas relaciones de producción específicas, las que derivan a su vez *en* y se acompañan *de* relaciones sociales e ideas que requieren ser reproducidas y apuntaladas para garantizar la acumulación de capital que se hace efectiva con el intercambio y la distribución de las mercancías. En otras palabras, el enfoque economicista que los autores asumen para abordar las reformas educativas puestas en marcha — no sin resistencia— durante las últimas décadas, los lleva a descuidar las funciones de carácter ideológico y político que se le han asignado también a la Escuela y al sistema educativo en su conjunto. De ahí que poco o nada se diga sobre la derechización, y en algunos casos, la fascistización de los planteles educativos, en los que de manera unas veces soterrada y otras más abierta, por ejemplo, son censurados conocimientos sobre hechos probados como la evolución de las especies o sobre hechos históricos que ponen en evidencia los conflictos y antagonismos sociales, y ni qué decir del señalamiento, la persecución y hasta el asesinato de los maestros que realizan la más mínima crítica al orden social establecido, tal como ha ocurrido en Colombia y en muchos otros países por varias décadas.

La educación concurre objetivamente a consolidar estructuras existentes, a formar individuos aptos para vivir en la sociedad tal y como es. Bajo este ángulo, y sin dar al término un sentido peyorativo, la educación es conservadora por naturaleza (Faure, 1973, p. 117). En ese

sentido, a la escuela se le ha confiado y se le continúa confiando un papel de formación cívica y de formación ideológica. Pero lo esencial no es que cumpla esta función, sino cuáles son sus propósitos, a qué fines tiende, al menos implícitamente: ¿favorecer la eclosión de individuos con una manera propia de concebir sus relaciones con el mundo, o condicionar a individuos sometidos a modelos impuestos y fáciles de gobernar? ¿Estimular la formación de espíritus amantes de la libertad y provistos de sentido crítico, o de individuos que sacralizan las jerarquías y el orden social?

En palabras de Parsons,

La función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez, las actitudes pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud tendente a la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de una función específica dentro de ella, tal y como la misma está estructurada. Podemos decir entonces que, en términos generales, un alumno de ‘alto rendimiento’ en la escuela primaria es tanto aquel que desenvuelve ‘brillantemente’ sus tareas estrictamente intelectuales como el alumno ‘responsable’ que ‘se porta bien’ y con quien el profesor ‘puede contar’ en la tarea de llevar adelante la clase. (Parsons, 1990, pp. 174, 180)

Una cuarta función que desempeña socialmente el aparato escolar es la de selección social, basada sobre una concepción elitista que favorece el elitismo con la pretensión de “elegir a los mejores”. En el informe encargado por la UNESCO a la comisión educativa puesta a su cargo durante la década de 1970, Faure<sup>27</sup> dice al respecto:

Y si los mecanismos sociales tienen fatalmente como efecto el favorecer el éxito escolar de los niños salidos de ambientes socioculturales privilegiados, hay que ver en ello una consecuencia, no una finalidad, del sistema. Por otra parte, quien dice élite dice minoría. Y un sistema no deja de ser elitista por el solo hecho de que se amplíe cuantitativamente. Lo que es determinante es el principio de la elección de algunos, aunque sean numerosos, y de la exclusión de todos los demás, a partir de criterios definidos por la propia élite y cada vez más exigentes.

*El mecanismo tiene así la triple función de constituir una válvula de seguridad social, tranquilizar la conciencia del grupo dominante y asegurar el aporte de fuerzas frescas [énfasis añadido].* (Faure, 1973, p. 118)

---

<sup>27</sup> Esta referencia al informe presentado por Faure se hace solo para mostrar cómo incluso organismos como la UNESCO reconocen que la Escuela reproduce las desigualdades sociales y alimenta el elitismo. Es claro que Faure está de acuerdo con dicho elitismo pues, según él, en las sociedades pretendidamente democráticas “no hay por qué inferir de los vicios del elitismo, tal como se practica en las sociedades bloqueadas, que la democratización de la educación sea compatible con un elitismo sanamente concebido. Los dos términos no son contradictorios, sino cuando la constitución de las pretendidas élites intelectuales se opera a partir de estructuras no democráticas. El elitismo que tiende a consagrar un sistema de relaciones de fuerza y de clases impide la promoción de una élite auténtica, pero la ampliación democrática de las bases de la educación, que permite el despliegue de todas las aptitudes, favorece la formación de una élite natural.” (Faure, 1973, pp. 119-120)

En consecuencia, el sistema de enseñanza establece la jerarquización del alumno al constituirse en juez de las diferencias escolares que él mismo favorece y estimula. Lo que logra así no es otra cosa que la retraducción en el alumnado de la estructura jerárquica de las clases sociales, es decir, una selección social disfrazada de selección escolar. El sistema escolar legitima y reproduce la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases, eliminando progresivamente y con disimulo a las capas populares. Este proceso viene marcado por distintos factores que definen la posición de las clases en relación con el sistema escolar como son el capital cultural y el ‘ethos’. En efecto, se observa una distribución desigual del capital cultural —en términos de información, usos lingüísticos, saberes culturales adquiridos en el hábitat familiar— y una disparidad de los ‘ethos de clase’ en términos de diferencias de motivación con respecto a los estudios, dadas a su vez por diferencias de actitud profundas que hacen que las clases populares sean más realistas y pesimistas y tiendan a anticipar su porvenir conforme a su experiencia del presente, valorando sus proyectos futuros en función de su sentimiento de lo probable— que explican en principio las desigualdades ‘ante y de’ la selección—. (Gil refiriéndose al planteamiento de Bourdieu sobre la distribución desigual del capital cultural, 1994, pp. 217-218)

¿Por qué no existe entonces la pretendida igualdad que, de acuerdo con los autores que hemos venido criticando, la escuela supuestamente posibilita? La desigualdad campea en la educación: las disparidades entre países, las diferencias entre campo y ciudad, entre barrios marginados y barrios de élite, entre educación privada y pública, entre blancos y mestizos y comunidades negras e indígenas, todas estas disparidades sociales permean la Escuela y se reflejan en ella —y en todo el sistema educativo. Nuevamente aquí resulta ilustrativo el informe de Faure, la situación de la década de 1970 no ha variado mucho hasta la actualidad:

La correlación negativa existente entre la situación económica, social y cultural de la familia y las oportunidades de acceso a las diferentes formas de enseñanza, y después de éxito, está lejos de tener efectos tan sensibles en todos los países, pero, sin embargo, constituye un fenómeno universal. La mayoría de sus causas son patentes para todos: en ciertos países, la obligación para el niño de ambiente pobre de entrar precozmente en un empleo, y para el estudiante necesitado, de trabajar en horas fuera de sus estudios; malas condiciones de higiene y de alimentación; hogar superpoblado, etc. Otros factores igualmente importantes, aunque menos evidentes, han sido ampliamente puestos de relieve en la actualidad, empezando por las condiciones culturales, sobre todo lingüísticas, que determinan el nivel y el contenido del ‘pre-saber’ de utilidad escolar. (Faure, pp. 135-136)

Por último, es importante señalar una última función de la Escuela y de la educación en general, la de servir como válvula de escape a las tensiones propias del sistema al fungir como un

mecanismo efectivo de ascenso social para algunos. En la década de 1980, Estanislao Zuleta daba cuenta de dicha función al señalar la necesidad que tienen las clases dominantes de crearle a cada individuo la ilusión de que es una persona con posibilidades, con futuro. No solo por deseo y necesidad de las clases dominantes, sino porque en la práctica opera de esa manera, la ilusión democrática creada y mantenida, eso de que todos tienen las mismas oportunidades y depende de sus propios méritos si pueden ascender o no, sirve como una válvula liberadora de tensiones sociales al generar la idea de que la sociedad capitalista o predominantemente capitalista en la que se desenvuelven los individuos en el mundo, desde finales del siglo XIX, no es una sociedad cerrada, sino que permite la movilidad social. Sin ello, para las clases dominantes sería más difícil ocultar que vivimos en una sociedad caracterizada por insultantes desigualdades, basada en la explotación económica y en la opresión política de las clases populares y diversos sectores sociales. Esto es lo que hace posible sostener frente a la mayoría de la población la ilusión de que su destino no está dado por su nacimiento, sino que resulta de la adecuada utilización y aprovechamiento de las oportunidades que brinda el sistema a través de la educación.

#### *La relativa independencia de la esfera educativa y su potencia como terreno de disputa*

La comprensión sobre el escenario que resulta ser la Escuela resultaría incompleta si como parte de la caracterización y la conceptualización de la institución escolar que se han intentado hasta aquí no se abordara el carácter contradictorio de esta institución como parte del ámbito educativo y este, a su vez, de la superestructura. A este respecto, el carácter dialéctico de la Escuela —y todo el ámbito educativo— debe entenderse en dos sentidos: en tanto esfera de la superestructura que responde al sistema económico, pero que goza de una relativa independencia y en tanto unidad de contrarios entre sus funciones de reproducción y su potencial de transformación. Sobre la relativa independencia de la superestructura con respecto a la base económica ya se ha hablado en los anteriores apartados, razón por la cual no se insistirá sobre ese punto. Basta decir que, como todos los demás elementos de la superestructura, la institución escolar tiene vida propia, pero la naturaleza de la estructura de clases es la base sobre la que se erigen y se forman los valores educativos, se traza el dominio de lo posible en la conciencia de los individuos y se transforman históricamente las relaciones sociales que definen el encuentro educativo.

De esto no se deduce en absoluto que la educación, al no poder modificar ni corregir por sí sola las condiciones de la sociedad, quede convertida en una pieza pasiva. Todo lo contrario, es precisamente esa relativa independencia la que posibilita el carácter contradictorio entre ser, por una parte y predominantemente, un aparato de reproducción de la estructura de la sociedad, de las relaciones sociales y de la ideología dominante y, por otra, ofrecer el espacio necesario para el pensamiento crítico y transformador que conduzca, no sin tropiezos, a la emancipación humana. La relación de subordinación que existe entre la educación y el sistema socioeconómico no es tal que le resulte imposible actuar, si no sobre el conjunto, al menos sobre tales o cuales elementos del conjunto. En ese sentido, la Escuela —y la educación en general— deviene en un escenario en disputa que a través de una renovación de las estructuras y de los contenidos de la educación, y por la misma naturaleza de los actores sociales —hombres y mujeres de carne y hueso sobre los que las coerciones sociales y/o simbólicas pesan, pero no de una forma determinante, o al menos no en todos los casos— podría concurrir más o menos directamente a las transformaciones sociales, lo que seguramente es posible a condición de que se tenga una visión de la sociedad en función de la cual se puedan formular los objetivos de la educación

Por tanto, pueden señalarse aquí dos elementos que resultan cruciales con respecto a lo que es la Escuela y al potencial que encierra. En primer lugar, la comprensión de la institución escolar, y más ampliamente de la educación, como un terreno de lucha o, si se quiere, en palabras de Estanislao Zuleta como un campo de combate; y, en relación con ello, la Escuela como un medio para alcanzar un proyecto emancipador.

La escuela, al estar inserta en una sociedad dividida en clases, no escapa a las tensiones propias de la lucha entre estas. La pugna entre los diferentes proyectos de sociedad que enarbolan las distintas clases sociales que caracterizan la sociedad capitalista también tienen la institución escolar como escenario. Este combate se manifiesta en cómo se entiende la Escuela, en los fines que se le asignan y hasta en los modelos pedagógicos que se proponen para ser aplicados allí. Ahora bien, aunque esos diferentes proyectos de sociedad se hagan presentes en la Escuela a través de la acción de maestros a nivel individual o de estos organizados en redes o asociaciones, de ninguna manera puede pensarse que están igualdad de condiciones, todo lo contrario, tal como se ha intentado señalar hasta aquí, el proyecto hegemónico es el que marca la pauta en la Escuela y en todo el sistema educativo; es con base en ese proyecto que se fijan aspectos cruciales como el

currículo, el proceso de selección y evaluación de los maestros, los modelos pedagógicos, y ni qué decir de los recursos que se asignan para el funcionamiento de las instituciones educativas. Así, los demás proyectos, aunque unos puedan tener más fuerza e impacto que otros, en términos generales, son marginales.

Pese a esto último, en esta pugna, por mínima que pueda ser, es en la que se ubica el potencial de la Escuela y la que posibilita que el maestro desempeñe un papel clave, mostrando el mundo con todos los horrores que se perpetran en él, cómo ha llegado a ser de la manera en que es, cuál es el potencial de cambio que encierra y lo que se requeriría para que dicho potencial pueda ser aprovechado. En otras, para los maestros la Escuela significa la existencia de un espacio político que puede ser aprovechado para crear las condiciones para combatir al sistema capitalista en su conjunto.

Asumir la escuela como un espacio político de disputa implica hacer de ella el tiempo y el lugar en el que se focaliza y dirige la atención hacia el mundo, en el que maestros y estudiantes se exponen a este y son invitados a interesarse por este, no con un interés contemplativo, sino con un propósito transformador, como lo proponen Simmons y Masschelein,

tiene que ver con conseguir que algo exterior a nosotros nos haga pensar, nos invite a pensar o nos induzca a rascarnos la cabeza. Ese algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real que nos hace pensar, practicar y estudiar. (Simmons y Masschelein, 2014, p. 23)

En ese ponerse en contacto con el mundo, la escuela puede y debe ser el lugar propicio para conocer y criticar el mundo actual y para imaginar uno futuro, uno cuyo horizonte emancipador tenga como meta la abolición de todas las diferencias de clase entre la gente; el fin de todas las relaciones de producción o relaciones económicas que subyacen a estas diferencias de clase y divisiones entre las personas; el acabar con todas las relaciones sociales que acompañan estas relaciones económicas y de producción — relaciones opresivas entre hombre y mujer, entre diferentes nacionalidades y entre personas de diferentes partes del mundo—, y el revolucionar todas las ideas que acompañan y refuerzan dichas relaciones.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Esto es lo que Marx denominó la abolición de las “4 todas”.

## **CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO**

La preocupación por la lucha de clases, los conflictos sociales, la guerra y sus consecuencias ha estado presente desde las primeras décadas del siglo XX. La educación, particularmente entendida como la transmisión de prácticas profesionales, de tradiciones y de valores a través de la Escuela, fue asumida como una importante herramienta para incidir y transformar lo que se identificaba, si bien no como parte de la naturaleza humana, sí como una tendencia a la violencia o una “cultura de la violencia”. La propuesta de una Educación para la paz fue cobrando forma gracias a esfuerzos institucionales, de educadores y pedagogos que estaban de acuerdo con la institucionalidad, pero también de aquellos que se asumían en oposición o que tenían críticas a la misma.

A lo largo de este capítulo se intenta una reseña histórica de este proceso. Rastrear los orígenes y el desarrollo de la Educación para la paz es fundamental para poder ubicar los esfuerzos internacionales en los que se inscribe la experiencia en Colombia durante las décadas de 1980 y 1990. Para ello, se recurre aquí a un estudio de algunos documentos correspondientes a la extensa política internacional producida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) referentes a la Educación para la paz. Esta revisión se complementa con una amplia exploración de artículos y textos relacionados con la materia.

### **La Escuela Nueva y la Sociedad de Naciones**

Tras la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y el triunfo de la Revolución Rusa (1917), la relación paz/educación se convirtió en una preocupación para educadores y políticos. Tanto unos como otros coincidían en la necesidad de reformar la Escuela y de que la educación sirviera a la pacificación, ayudando a limar los “odios sociales” que caracterizaban el panorama internacional y que se habían acentuado con la guerra, la victoria del proletariado en la lucha de clases de la

sociedad rusa y la aparición de movimientos sociales en diferentes lugares del mundo, inspirados en ella.

La Escuela Nueva encarnó, más que ninguna otra corriente pedagógica, una educación orientada a “armonizar las relaciones entre individuo, sociedad y Estado, cuando profundas alteraciones ocurrían en la historia de estas relaciones” (Leonel, 1994, p. 26). Había surgido como movimiento pedagógico a finales del siglo XIX, en un contexto en el que, al menos en Europa y Estados Unidos, se consolidaban los llamados sistemas nacionales de enseñanza, construidos a lo largo del siglo y que asignaban a la educación, entre otras responsabilidades, las de homogeneizar patrones culturales, difundir la idea de *lo nacional*, inculcar habilidades laborales, disciplinar y moralizar para el trabajo y, en general, ayudar a legitimar las relaciones sociales establecidas (Herrera, 1999, p. 25). Después de la Primera Guerra Mundial dicha labor pedagógica adquirió mayor protagonismo debido a que al interior de este movimiento surgió una campaña educativa de doble propósito: en primer lugar, evitar la guerra y los conflictos a través de la educación y, en segunda instancia, fomentar a nivel internacional las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (Ospina, 2015, p. 38).

Así pues, los ideales del escolanovismo de generar, a través de la educación, un ambiente de *cooperación mundial* por encima de los conflictos de clase, se hallaban en completa sinergia con el *ambiente* de internacionalización que el capitalismo venía acentuando, como condición necesaria para su reproducción ampliada; proceso que se esperaba pudiese ser regulado por los organismos multinacionales surgidos de la Primera Guerra Mundial: la Sociedad de Naciones (SDN) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Cuando el tratado de Versalles entró en funciones, al ser ratificado por Alemania y por Francia, Reino Unido y Estados Unidos —tres de los principales aliados—, la Sociedad de Naciones (SDN) empezó a operar oficialmente. En la conferencia de paz de París, realizada en 1919, Thomas Wilson, presidente de Estados Unidos, afirmó que la misión de la SDN era “aportar garantías mutuas de independencia política e integridad territorial tanto a los grandes como a los pequeños Estados” (Wilson citado por Fontana, 2020, p. 149). En ese sentido, la finalidad de este organismo era preservar la paz<sup>29</sup> alcanzada tras los acuerdos y negociar el desarme. En caso de nuevas confrontaciones armadas, la SDN estaba en potestad de imponer sanciones, principalmente

---

<sup>29</sup> El término paz aquí hace referencia únicamente a la ausencia de confrontación armada.

de tipo económico; las sanciones militares habrían de ser recomendadas unánimemente por el consejo y eran facultativas, lo que dejaba a los Estados en libertad para seguir o no la recomendación.

La Sociedad de Naciones pretendía, además, arbitrar medidas tendentes a solucionar conflictos internacionales a través de intervenir en el control y la prevención de procesos, así como la elaboración de marcos constitucionales democráticos en los diferentes países, incorporando el rechazo a la guerra y los ideales de paz y solidaridad entre los pueblos (Jares, 1991, pp. 20-21). Por tanto, los asuntos pedagógicos y educativos eran importantes en la medida en que servían para la difusión de los principios promovidos por este organismo entre los jóvenes.

John Dewey y María Montessori, dos importantes figuras de la Escuela Nueva, desarrollaron sus planteamientos en este marco y, como la gran mayoría de los intelectuales que estuvieron comprometidos con esta corriente pedagógica, propendían porque se transformase la concepción tradicional sobre los fines de la educación, el niño y los procesos de enseñanza y aprendizaje, para estar acordes con las necesidades de las sociedades capitalistas. Sus modelos pedagógicos se centraban en el conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del *ciudadano* por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y la experimentación (Herrera, 1999, p. 30).

Como contribución a la Educación para la paz, J. Dewey, representante del enfoque sociopedagógico, ubicó la relación entre *educación* y *democracia* como el eje central de su postura pedagógica. Esta propuesta educativa tenía como principales propósitos la consolidación de sociedades democrático-liberales, el progreso social y el desarrollo individual, el sentido práctico, el equilibrio entre el individualismo y los asuntos sociales comunitarios y el reconocimiento de las comunidades locales. El concepto de paz de Dewey está conectado con tránsito hacia una sociedad democrática avanzada. Para este pedagogo, los culpables de las guerras son quienes controlan la sociedad y “desviaron el proceso hacia sus intereses personales y de clase” (Dewey, citado por Jares, 1991, p. 36). En ese sentido, el papel de la Escuela no se reduce a “enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que estimula la desconfianza y enemistad internacional. El énfasis ha de colocarse en todo lo que une a la gente, en empresas y resultados cooperativos...” (Dewey, citado por Jares, 1991, p. 36).

Montessori se distingue por sus aportes frente al contenido y alcance del concepto de Educación para la paz que realizó a través de una serie de discursos y ensayos en los que hacía un llamado para evitar la guerra y reconocer la necesidad de contemplar a la educación como un posible espacio para la solución de conflictos entre las naciones sin la necesidad de recurrir a la violencia. Participó en una serie de conferencias y talleres internacionales sobre la paz, llevados a cabo en varias ciudades europeas durante el periodo de entreguerras. Sus intervenciones y discursos fueron recopiladas en la obra “Paz y Educación” publicada por primera vez en Italia en el año 1949. En dichos discursos, cuestionaba la manera en que los políticos y gobernantes abordaban el mantenimiento de la paz desde un punto de vista negativo, al entender la guerra y los conflictos como una cuestión a evitar para el buen entendimiento de las naciones (Ospina, 2015, p. 39).

La guerra fue considerada por Montessori como el producto de la forma en que el hombre, desde sus inicios, fue criado para convertirse en un ser aislado e individual, que satisface sus necesidades inmediatas sin considerar a otros individuos. En relación con esta idea, insistió en que el punto de partida para alcanzar la paz consiste en no perpetuar la mentira de dotar al hombre de todo tipo de armas para proteger territorios y fronteras, pues este hecho separaba cada vez más a pueblos y naciones. Bajo la consideración de que la principal manera de defenderse contra la guerra es el ‘hombre en sí mismo’, Montessori enfatizó en que, para alcanzar un estable y bien estructurado orden social, la humanidad requería ser reconstruida, asumir el control de su progreso social y redireccionarlo. Para ello, ubicó en primer plano a la educación, al considerarla como “la mejor arma para la paz”, la cual debía ser transformada no solo para favorecer el progreso de la ciencia sino además para fomentar en el individuo y en las organizaciones sociales el desarrollo de valores humanos, con el objetivo de generar al interior de las sociedades una conciencia colectiva sobre su propio destino como humanidad. (Ospina, 2015, p. 45)

En última instancia, Montessori consideraba que la paz debe realizarse a través de la enseñanza sobre una ciudadanía global y valores como el respeto y la igualdad. Este tipo de educación debía poseer la misma importancia que asignaturas como las matemáticas, las lenguas o las ciencias. Proponía, para ello, concebir un programa de estudios específicos, que podría incluir dentro de sus contenidos el análisis de las causas de la guerra, la historia de los diferentes pueblos y naciones, la comunicación y otras técnicas de solución de conflictos y el desarme y, que así

mismo promoviera en el niño el respeto por los valores que acompañan el reconocimiento de la otredad, la cooperación y el desarrollo humano (Ospina, 2015, p. 46).

En síntesis, de acuerdo con la profesora Martha Herrera,

El movimiento de la *Escuela Nueva* ayudará a sustentar ideológica y conceptualmente las mudanzas que va a sufrir la educación en el periodo, como una de las corrientes de pensamiento que mejor supo interpretar las necesidades contradictorias de un modelo de sociedad que, por un lado, ampliaba la participación política a nuevos sectores de la población, pero, al mismo tiempo, pensaba cómo colocarle límites, hablaba de igualdad pero a la vez jerarquizaba social y económicamente; reivindicaba la autonomía del individuo y elaboraba discursos sobre su desarrollo personal, pero al mismo tiempo imponía unas condiciones de sometimiento y disciplinamiento frente a la organización social y económica; en fin, un modelo de sociedad que hablaba de armonía en medio de profundas erosiones en los diversos órdenes institucionales. (Herrera, 1999, pp. 27-28)

De acuerdo con Jares, dentro de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva se desarrollaron, además, dos enfoques diferentes de la Educación para la paz: la perspectiva psicologicista, que fue mayoritaria, y el enfoque sociopedagógico, más próximo a planteamientos políticos y sindicales.

La perspectiva psicologicista tuvo en Pierre Bovet a uno de sus principales representantes. Su aportación a la Educación para la paz se sintetiza en la idea de “canalizar el instinto luchador” en lugar de reprimirlo o negar al niño la posibilidad de conocer objetiva y críticamente las situaciones sociales de lucha y violencia. Se trataba, pues, de evitar que el espíritu de lucha individual se convirtiera en un fenómeno de violencia colectiva. Bovet analizó tres posibilidades de Educación para la paz: la educación moral, la educación militar y la educación pacifista.

*La educación moral* desvía las formas peligrosas del instinto luchador hacia tendencias inofensivas (juegos y deportes), sociales (servicio cívico) o morales (virtudes monacales y heroicas), o la absorción total del instinto luchador en el amor sublimado. *La educación militar* suele sustituir a la educación cívica en las culturas de guerra, e incluso puede englobar a la Educación para la paz, propiciando una vía armada de defensa («si quieres la paz, prepárate para la guerra»). Finalmente, considera la *educación pacifista* que, a diferencia de las otras dos, prepara para la sociedad futura y se realiza habitualmente por tres métodos: el del agotamiento (silencio o negación de los conflictos), el trastorno (educación antimilitarista o sublimación fracasada) y la derivación, que incluye un programa de educación política democrática, según la cual la soberanía del pueblo es el mejor método de educación pacífica de los gobernantes, los únicos que satisfacen, en la época contemporánea, su instinto luchador en las guerras (Jares, 1991, pp. 34-35).

En cuanto al enfoque sociopedagógico, desde finales del siglo XIX, frente a las pretensiones de neutralidad de la función docente, se desarrollaron las ideas y estrategias educativas revolucionarias y reformistas promovidas por el movimiento republicano-liberal y el movimiento obrero de signo anarquista, comunista o socialista. Tales ideas postulaban una

educación sin fronteras, sin privilegios de clase y fraternal. No obstante, solo un sector minoritario dentro del estamento docente aceptó tales planteamientos y combatió la irracionalidad de los planteamientos capitalistas y chovinistas de las guerras entre Estados, así como el imperialismo económico y cultural dominante, para ello se intentó la creación de escuelas alternativas. Estos intentos fueron reprimidos por los Estados en la Europa Latina y América del Sur. El pacifismo y el antimilitarismo eran dos principios básicos de los movimientos republicano-liberal y obrero de signo anarquista.

Sin embargo, para los Trabajadores de la Enseñanza el tema era fundamentalmente político, y por ello trataban de descargar a la escuela de tanta responsabilidad. No podía ser, por sí sola, la panacea contra todos los conflictos posibles. «La escuela puede desterrar de las conciencias viejos prejuicios; abonar terrenos donde puedan germinar nuevas ideas; ...echar por tierra los planes maquiavélicos de todas las teocracias... y nada más». (Jares, 1991, p. 46)

En 1923 se creó la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, domiciliada en la sede del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, donde celebraba congresos anuales. El principio fundante de neutralidad ideológica de las asociaciones integrantes se rompió en los estatutos de la Federación y en las conclusiones de los diferentes congresos en favor de la Educación para la paz y el desarme,

entendida no en sentido idealista de llegar a la paz social por la escuela, sino como acción combinada con otros sectores, sin «prejuicio ni optimismo» como posibilidad y aun obligación histórica, «buscando la unidad espiritual del mundo por encima de los nacionalismos políticos y económicos» (Jares, 1991, pp. 42-43).

Aunque la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros ubicaba el problema en el campo político y no pedagógico, consideraba que la educación no podía desinteresarse de la vida social y política de la época, de ahí la importancia de abordar los problemas sociales, entre ellos la cuestión de la paz, aunque no se llegase a soluciones definitivas.

Si bien en 1928, los esfuerzos se centraron en la enseñanza de los fines de la Sociedad de Naciones, la depuración de los libros de texto y el facilitar datos objetivos sobre el propio país a las escuelas de los restantes, en congresos posteriores los objetivos se fueron ampliando a un mayor seguimiento de la realidad política y a un incremento de las reivindicaciones a los poderes públicos de cada país. En relación con la política de desarme ratificaron su hostilidad a que las diferencias internacionales fueran resueltas recurriendo a las armas, así mismo, condenaron toda preparación militar escolar y demandaron que los gobiernos aceptaran el desarme progresivo y recurrieran obligatoriamente a una jurisdicción internacional (Jares, 1991, pp. 43-44).

Como resultado de la sintonía alcanzada entre los fines de la SDN y la Escuela Nueva, surgieron iniciativas como la transformación del sistema educativo, la revisión de planes y métodos de enseñanza, la introducción de los principios y prácticas de la educación renovadora en la enseñanza pública, los estudios sobre los comportamientos biológicos y psicológicos de niños, niñas, y adolescentes con el fin de generar instrumentos que permitieran apreciar sus capacidades y condiciones de aprendizaje de acuerdo con un determinado nivel escolar (Ospina, 2015, p. 40).

Una de las primeras iniciativas para la expansión a nivel internacional de la Escuela Nueva y de sus postulados fue la creación del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, que es considerado el primer antecedente institucional de la UNESCO. El origen de este instituto se encuentra en la Primera Asamblea General de la Sociedad de Naciones (13 de diciembre de 1920), en la que se discutió la necesidad de establecer estancias de cooperación educativa e intelectual relacionadas con la actividad de los Estados y el manejo de las relaciones internacionales. Dos años después, en Roma, se firmaron los acuerdos correspondientes para la creación del Instituto, con sede en París (Osorio, 2015, p. 47).

Así mismo, en 1923 la Sociedad de Naciones aprobó una proposición para que los Estados pertenecientes tomaran medidas para dar a conocer a los niños y jóvenes su existencia y fines. En 1925, la sexta asamblea de la SDN propuso la creación de un comité de peritos que se encargara de estudiar los métodos más adecuados para coordinar los esfuerzos oficiales y no oficiales, encaminados a hacer conocer a la juventud del mundo entero los principios y el trabajo de la Sociedad de Naciones. En 1927, dicho comité expresó sus recomendaciones, que abarcaban los problemas centrales de la Educación para la paz. En cuanto a la integración con todo el programa educativo, en las recomendaciones se expresaba el rechazo a crear una nueva asignatura y se proponía impregnar con ella todo lo que rodeara al niño. Se sugería presentar la Educación para la paz al niño en conexión con la geografía e historia o con la instrucción moral y cívica (Jares, 1991, p. 22).

Como parte de dichas iniciativas, Adolphe Ferriere, Edouard Claparede y Pierre Bovet fundaron en Ginebra la Oficina Internacional de Educación (OIE). Esta institución no gubernamental tenía dentro de sus objetivos la investigación científica de la educación y servir como facilitador y centro de documentación recopilador sobre las asociaciones e instituciones relacionadas con la educación. En 1927, la OIE celebró en Praga la primera conferencia

internacional sobre educación y paz titulada “La paz por la Escuela”. En su realización fueron importantes la acción e influencia de reconocidos escolanovistas, quienes demandaban analizar los efectos de la Primera Guerra Mundial en la educación, la infancia, la familia y la sociedad. Así mismo señalaban la necesidad de generar una propuesta educativa que sirviera como posible instrumento para alcanzar la paz y para fundamentar psicopedagógicamente la Educación para la paz (Osorio, 2015, p. 48). De este encuentro, en relación con la Educación para la paz, se acordó la enseñanza de las Constituciones y los principios de la Sociedad de Naciones y la celebración del *día de la paz*.

La Oficina Internacional en Educación (OIE) se creó en 1926 y en 1929 fue reconocida por los gobiernos de los Estados miembros de la SDN. Su creación y su fundamentación fueron decisivas en la divulgación y conceptualización de la Educación para la paz. La OIE tuvo una importante incidencia en la preparación de los Manuales de Historia y Geografía (Jares, 1991, p. 24). La enseñanza de la Historia es una de las constantes en todo documento, reunión o actividad pedagógica de Educación para la paz durante el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial. Su importancia está dada por la contribución que se le atribuía a la educación moral en general y a la paz en particular (Jares, 1991, p. 31).

Sin embargo, todos estos planteamientos y actividades desarrollados en este periodo histórico no tenían en la enseñanza pública dimensión práctica suficiente. Muy por el contrario, y en dirección opuesta a estos esfuerzos, por una parte, tomaba cada vez más presencia desde los años treinta la educación fascista y nazi, basadas en los postulados del racismo y el ultranacionalismo, la formación de actitudes hostiles y agresivas, la desconsideración de toda idea de justicia social y respeto mutuo entre naciones (Jares, 1991, pp. 39-40). Por otra parte, la dinámica de competencia entre las potencias y su afán de garantizarse recursos, mano de obra, posiciones estratégicas y materias primas, hacía que la búsqueda de la paz no fuera más que una formulación formal tendiente a conseguir una negociación entre potencias que evitara al máximo la confrontación armada entre ellas, pero que dejaba al resto del mundo a merced de un brutal trato.

La SDN fracasó en su intento de regular las relaciones entre las potencias y de dirimir sus conflictos por medios pacíficos; en lo que no falló fue en permitirles a estas continuar con el colonialismo y la dominación de otros territorios. En su actuación como protectora de los intereses de independencia de los territorios coloniales se develaba su verdadero carácter, el de un

instrumento de reparto del mundo al servicio de las grandes potencias europeas. La SDN no reconocía la igualdad racial y con respecto a los pueblos colonizados decía en el artículo 22 de su carta que “no estaban todavía preparados para mantenerse por sí mismos en las difíciles condiciones del mundo moderno” (SDN, Pacto de la sociedad de Naciones), creando para ellos un sistema de tutela ejercido por las naciones avanzadas, que lo desempeñarían a título de mandatos de la Sociedad, con la supuesta misión de prepararlos para la independencia (Fontana, 2020, p. 153). También permitió que se explotase en las colonias el trabajo forzado de los nativos en las obras de infraestructura.

La paz no era otra cosa que la búsqueda de evitar la confrontación armada entre potencias, porque no tenían ningún reparo en atacar a otros pueblos, como hicieron los franceses en Siria, llevando tropas africanas para combatir a los rebeldes y bombardeando pueblo por pueblo (Fontana, 2020, p. 158) o cuando franceses y españoles lanzaron gases tóxicos sobre los rebeldes del protectorado español del Rif, pese a que habían firmado convenciones internacionales que lo prohibían, pero que nadie se ocupaba de aplicar cuando se trataba de poblaciones coloniales (Fontana, 2020, p. 160). La intención sincera de observar los compromisos que se demandaba a las colonias, Estados o dominios interesados en vincularse a la SDN en el Artículo 1º no existía para las potencias. En consecuencia, la tan mencionada cooperación entre naciones en los planes educativos promovidos por la SDN, a fin de garantizar la paz y la seguridad en el mundo, se reducía a cooperación y acuerdos pacíficos entre potencias para dominar extensas regiones y consolidar el dominio colonial.

### ***La noviolencia y su contribución a la Educación para la paz***

La *noviolencia* ha sido un eje central del concepto de Educación para la paz. La *noviolencia* es la negación o el rechazo a la violencia en todas sus manifestaciones, incluso en situaciones de daño personal y/o colectivo. Quienes la asumen, la entienden como una alternativa ético-política que busca la transformación positiva de las sociedades. Las ideas y formas de denuncia y resistencia frente a la injusticia, la desigualdad, el abuso de poder, el colonialismo, entre otras, han sido vistas como elementos esenciales para la formación de personas activas que luchan contra el conformismo, la obediencia y las diversas formas de dominación.

Según Lederach (2008), la *noviolencia* contribuyó al campo de la educación y al desarrollo conceptual de la Educación para la paz gracias a dos importantes hechos. En primer lugar, las ideas desarrolladas por Gandhi<sup>30</sup> acerca del fomento de una educación comunitaria y transformadora, motivada por su campaña de desobediencia y no cooperación, durante el proceso de descolonización de la India. El segundo hecho fue el surgimiento del Movimiento de la Noviolencia Educativa en Italia, de la mano de la labor del pedagogo Milani cuya propuesta educativa y política para la transformación social se convirtió en uno de los pilares conceptuales de enfoques educativos como la *educación para la desobediencia* y *educación para la resistencia*, que se convierten en componentes principales de la Educación para la paz (Lederach, 2008, pp. 97-100).

Gandhi rechazó el sistema educativo colonial establecido por Gran Bretaña en la India a comienzos del siglo XX. Para Gandhi la colonización occidental y la implantación de sus sistemas administrativos, incluido el educativo, representaban la negación de los principios más sobresalientes del *jainismo*: el *satygraha*<sup>31</sup> (firmeza de la verdad) y el *ahimsa* (acción sin violencia o *noviolencia*). Su propuesta alternativa de enseñanza para la libertad y la autonomía es desarrollada en la obra *Todos los hombres pueden ser hermanos*. Consideró relevante que la autonomía y autosuficiencia pasaran a ser valores fundamentales de la educación. La autonomía, concebida como obtener lo mejor de cada individuo, debía ser el fin mismo de la educación. Gandhi trató de plasmar la autosuficiencia en su *Plan de Educación Básica*, que apuntaba a la formación de comunidades autosuficientes y, por ende, de seres autónomos que se liberarían del yugo de la colonización y del desarrollo industrial. Con ello, Gandhi propendía por el desarrollo de iniciativas propias en las aldeas y comunidades de la India, orientadas a la construcción de un sistema político y económico propio y autónomo (Ospina, 2015, p. 51-52). En el pensamiento de

---

<sup>30</sup> Una vertiente pacifista anterior a Gandhi es la promovida por los cuáqueros, una doctrina protestante fundada en Inglaterra en el siglo XVII. El pacifismo que defienden se plantea como una lucha que se enfrenta sobre todo con las violencias estructurales e institucionales: contra el racismo, la injusticia social y económica, la pena capital y la guerra. Los principios aplicados en el plano educativo han sido, desde su formación, la sinceridad, la libertad de conciencia y la negativa a recurrir a la violencia. Actualmente, las experiencias educativas de los cuáqueros se sitúan en Estados Unidos con programas como Noviolencia e Infancia y *Children's Creative Response to Conflict Program del Cuaker Projecto on Community Conflict* de Nueva York.

<sup>31</sup> El concepto de *satygraha* se basa en los siguientes cuatro principios: 1. Diálogo: Reconocer y dialogar con el adversario, permite entender la razón de determinada posición sin instaurar algún monopolio de la verdad, de igual manera la cantidad y pluralidad de voces aumentan la calidad del diálogo. 2. Tácticas no violentas: acciones de no colaboración y desobediencia civil. 3. Coraje: Compromiso de los líderes y seguidores para evitar el uso de la violencia. 4. Persistencia: Compromiso para promover objetivos de largo plazo para explorar soluciones mutuamente aceptables.

Gandhi hay una constante educativa que está definida por la autonomía y afirmación personal como el primer paso para conseguir la libertad.

La obra de Gandhi se realizó desde una fuente de convicción religiosa, basándose en las religiones orientales y en el cristianismo para formular su filosofía no violenta. Su influencia educativa se dio básicamente a través de su vida y pensamiento, exceptuando su propuesta educativa del Nai Talim, o educación a través del trabajo manual. Las dos técnicas principales mediante las cuales Gandhi desarrolló la campaña Satygraha en la India, fueron la no-cooperación y la desobediencia civil. La no-cooperación se traduce en técnicas como el boicot, la huelga, etc. La desobediencia civil consiste en romper o no hacer caso de las leyes que representan la injusticia o que la apoyan. Estos planteamientos tendrían sus repercusiones en la educación, ya que se trataba de «enseñar al pueblo a servirse de sí mismo» (Jares, 1991, p. 63).

Gandhi, consciente de las violencias externas, propugna un aprendizaje explícito desde pequeños de las técnicas no violentas, «es decir manifestaciones y acciones no violentas, prácticas de los métodos de resistencia civil y no cooperación con la injusticia organizada...», que favorezcan la fuerza interior necesaria de cada persona. [...] Por otra parte, este proceso educativo del niño, debe comenzar «el mismo día de su concepción», debiendo estar fundado en el respeto de su integridad. (Jares, 1991, p. 64)

No obstante, Gandhi era un representante de fuerzas sociales que no podían desafiar todas las relaciones económicas, políticas y sociales que oprimen a las masas. El camino representado por él, que ha sido altamente valorado en cuanto a su aporte de las técnicas no violentas en la lucha por la reivindicación de derechos, pretendía ponerle fin al colonialismo formal y se oponía férreamente a la industrialización, pero dejando intacta la situación de opresión en términos de las relaciones internacionales de las que la India hacía parte y en términos de las relaciones económicas y sociales en la misma India, entre ellas, de manera importante, la terrible opresión de la mujer<sup>32</sup>, así como el sistema de castas y, con base en este, los atropellos cometidos constantemente contra los llamados “intocables”.

Por su parte, en el movimiento de la *noviolencia* educativa en Italia, algunas experiencias pedagógicas de educadores italianos fieles a los fundamentos de la acción no violenta

---

<sup>32</sup> Las escrituras hindúes dicen que una mujer es la mitad del cuerpo de su esposo. Cuando él muere, ella es la mitad del cadáver. Así que tiene tres opciones: puede dejarse quemar en la pira fúnebre con el esposo; si se le permite, puede casarse con el hermano menor del esposo; o puede pasar una vida de abnegación: la cabeza afeitada, vestida de blanco, con comida simple, pidiendo limosna de día y durmiendo en un suelo frío y duro con otras viudas. Tiene que expiar los pecados que, según las escrituras religiosas, seguramente son la causa de la muerte del esposo.

contribuyeron a uno de los actuales componentes de la Educación para la paz: educación para el conflicto y la desobediencia. Jares considera que la obra pedagógica de Milani y su experiencia educativa conocida como Escuela Barbiana es un importante referente para la construcción del concepto de Educación para la paz. De acuerdo con Jares, Milani concebía la educación como una forma de desobedecer antes las injusticias, la desigualdad y luchar contra los sistemas opresores, pues, aunque no aborda de manera explícita la paz, consistía en una propuesta educativa contra la opresión y la violencia presentes en las estructuras de la sociedad.

Sus ideales eran la enseñanza política, el sindicato (debido a la labor obrera de sus estudiantes), la conciencia por el trabajo y la condición social. Igualmente, su programa curricular alternativo consistía en dos aspectos, a saber: 1. Desmitificar la propiedad privada, es decir, ‘Dios ha donado todos los bienes a todos los seres de la tierra’. 2. ‘Suprimir los ídolos haciéndolos caer del pedestal: La Patria, la unidad italiana, Italia la católica o la Revolución son ídolos cuando se queda en palabras al servicio de las clases dominantes. (Ospina, 2015, p. 53)

La Escuela Barbiana veía en el sistema educativo oficial un instrumento para perpetuar el orden económico y social y las desigualdades sociales existentes. La enseñanza que este sistema impartía instruía y adaptaba a las personas en prácticas educativas tradicionales como la competencia, el individualismo, la imitación del profesor, la memorización de contenidos, la obediencia, la discriminación a la mujer, la educación cívica basada en el conocimiento memorizado de la Constitución, la disciplina, entre otras. Para Milani, los padres y alumnos de las clases obreras y campesinas, representados como el pueblo y la clase oprimida, tenían el derecho a acceder a una educación con la que fueran capaces de elaborar una ‘nueva cultura de liberación’ y de construir una nueva sociedad (Ospina, 2015, p. 55).

## **La política imperialista y el papel de la de la ONU y la UNESCO**

Después de la Segunda Guerra Mundial, las potencias imperialistas vieron la necesidad de sustituir a la Sociedad de Naciones por otros organismos más eficaces. Con tal propósito se creó, a finales de 1945, la Organización de las Naciones Unidas, como resultado del nuevo orden mundial establecido tras la Segunda Guerra Mundial y para dirimir las diferencias entre las potencias dominantes, con una atención especial a los problemas educativos a través de la UNESCO como organismo especializado:

El 25 de abril de 1945, cuando aún no había terminado la guerra, se reunieron en San Francisco los representantes de 46 países para fundar la Organización de las Naciones Unidas que se suponía había de contribuir a crear un nuevo orden mundial. Consta de una Asamblea general abierta a todos los miembros, pero el poder de decisión estaba en manos de un Consejo de seguridad de quince miembros, en que los ‘cinco grandes’ —Estados Unidos, la Unión Soviética, Gran Bretaña, Francia y China— tenían plaza permanente y contaban con el derecho de veto, lo que les permitía— y les sigue permitiendo en la actualidad— bloquear las decisiones que no les acomodasen.

En realidad, las grandes líneas políticas del nuevo orden habían sido ya fijadas por las tres potencias dominantes en sus reuniones de Moscú, Teherán, Yalta y Postdam. Mientras que en el terreno de la economía lo fueron en julio de 1944 en la conferencia de Bretton Woods, que creó el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, integrado posteriormente por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), como reguladores de la economía financiera, con la intención de evitar que se reprodujeran los desórdenes monetarios que se habían vivido al término de la Primera Guerra Mundial. Pero también, y ante todo, para garantizar la libertad del comercio internacional, eliminando todas las restricciones, lo que era esencial para asentar la supremacía de Estados Unidos. (Fontana, 2020, p. 264)

Los esfuerzos de los Estados, organizaciones internacionales y regionales de educación, entre muchos otros, se volcaron a incentivar a nivel internacional y al interior de los Estados, la reestructuración de los sistemas educativos y el fomento de la enseñanza de los valores consagrados por la ONU en la Carta de las Naciones Unidas (1945). Para ello fue creada la UNESCO. Aunque la organización ya contaba con antecedentes como IICI y la OEI, oficialmente la UNESCO surgió a raíz de la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME) realizada de manera permanente en Londres entre 1942 y 1945, en plena guerra. El principal objetivo de esta conferencia consistía en el análisis y el desarrollo de proyectos que al finalizar la guerra permitieran de manera progresiva que la educación se convirtiera en un instrumento de paz que llegara a todo ser humano durante todo su proceso de formación intelectual, mediante la organización de los sistemas educativos (Osorio, 2015, p. 56).

El propósito de la naciente organización consistiría en promover la paz y la seguridad por medio de la aplicación de la educación y la cultura, de ahí que el artículo 1 de su Constitución le otorgue a la UNESCO el objetivo de contribuir a la paz y la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo. Bajo estos propósitos surgió entonces una organización que contribuyó al desarrollo del concepto de Educación para la paz inicialmente a través de tres enfoques: Educación

para la comprensión internacional, enseñanza relativa al Sistema de Naciones, y Educación en derechos humanos:

La Educación para la paz en la perspectiva de la UNESCO centraba, en su primera fase, básicamente en tres aspectos: comprensión internacional y conciencia supranacional, enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales y enseñanza relativa a los derechos humanos.” (Jares, 1991, p. 49)

La *educación para la comprensión internacional* quedó definida en la conferencia general de 1947 como objetivo de la organización y como complemento a la preocupación inicial centrada en la «paz y la seguridad». Para concretar y divulgar esta idea, se realizaron diversos cursos de formación y reuniones de debate dirigidos especialmente al profesorado. Varios fueron los cursos sobre la participación de la enseñanza de la historia y las lenguas vivas como medios para fomentar la comprensión internacional. En ese sentido, la UNESCO retoma la preocupación de principios de siglo respecto a la importancia de los manuales escolares, especialmente los de Historia. Así, en la primera reunión de su Conferencia General en 1946 se aprueba un programa en el que entre otras cosas se dice: “la UNESCO alentará a los Estados Miembro a concluir acuerdos bilaterales o regionales relacionados con los manuales de enseñanza” (UNESCO, 1983a). Posteriormente, en 1950, la UNESCO organizó el primer curso internacional, celebrado en Bruselas, para estudiar las vías de mejoramiento de los manuales escolares, especialmente los de Historia. La importancia de la revisión de los manuales radicaba en la preocupación por los vicios culturales que pudieran contener estos respecto a cómo se veían los demás pueblos y culturas.

Entre 1968 y 1974 fueron elaborados los instrumentos para educar en la comprensión internacional, los cuales se concentran en el documento *Recomendaciones sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* emitidas en 1974. Así pues, la *educación para la comprensión internacional* quedó asentada en cinco supuestos didácticos: enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos; reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad; enseñar cómo un mundo dividido puede llegar a ser cada vez más solidario; inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar en las organizaciones internacionales; y, organizar los establecimientos para el aprendizaje de la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad, mediante la experiencia vivida (Jares, 1999, pp. 56-57).

Por su parte, la *educación en derechos humanos* emergió con la proclamación de la *Carta de las Naciones Unidas* y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recibió un fuerte empuje por parte de las Naciones Unidas, que pretendía popularizarla y universalizarla. Como parte de ello, la asamblea de la ONU recomendó a los gobiernos de los Estados Miembros que manifestaran su fidelidad al artículo 56 de la *Carta* valiéndose de todos los medios a su alcance para publicar solemnemente el texto de la *Declaración* y, después, para disponer que fuera distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza sin distinción fundada en la condición política de los países o territorios (UNESCO, 1986a, p. 389). De las conferencias quinta (1950), sexta (1951) y séptima (1954) de la UNESCO emanaron recomendaciones en el sentido de la enseñanza de los Derechos Humanos, tanto teóricas como prácticas, y para todos los niveles educativos desde los elementales hasta la enseñanza superior, incluso en educación de adultos y movimientos de juventud.

Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos como los Pactos que la acompañan y otros nuevos instrumentos que progresivamente ratificaban los Estados, se convirtieron en el fundamento conceptual para definir los propósitos de la educación en la esfera de los derechos humanos. Tales instrumentos son la Convención sobre la Prevención y el Castigo del Genocidio (1948), Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (1952), Declaración de los Derechos del Niño (1959), Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), Declaración Sobre las Formas de Eliminación de la Discriminación Racial (1966), Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (1967), Convención sobre Prevención y Castigo del Crimen del Apartheid (1973) y la histórica Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobada en la Conferencia General en 1974.

A partir de la quinta conferencia general, realizada en 1950 en Florencia, la UNESCO amplió su marco de compromisos y actividades para el fortalecimiento y la práctica de la educación para la comprensión internacional en todas las esferas posibles. Así, se incrementó la realización de encuentros internacionales, la capacitación de educadores, se promovió el desarrollo y la consolidación de una educación sobre las Naciones Unidas y sus organismos internacionales, se fomentó la elaboración de instrumentos internacionales y se generó la elaboración y la

implementación de planes y programas internacionales que permitieran establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza para la comprensión internacional en niños, niñas y adultos (Ospina, 2015, p. 60).

En este punto es importante recordar el contexto en el que se fijaron los elementos de la Educación para la paz señalados líneas arriba y, en ese sentido, preguntarse por la intencionalidad perseguida con dichas disposiciones. El primer aspecto que no se puede perder de vista es la preocupación manifestada por las potencias respecto a la paz y la defensa de los Derechos Humanos. Al salir de la Segunda Guerra Mundial dos cuestiones se hicieron evidentes: por una parte, la devastación física que la guerra había ocasionado en la mayor parte del territorio europeo y, por otra, la degradación moral a la que esta había llevado a la humanidad, especialmente por las prácticas de exterminio y persecución adelantadas por los nazis contra comunistas, judíos, gitanos, homosexuales, enfermos, entre otros. De ahí que la búsqueda de la paz se convirtiera en un mecanismo para evitar nuevas confrontaciones armadas que tuvieran como escenario el territorio ocupado por las potencias y los costes económicos y humanos ocasionados por esta. En ese mismo camino se hallaba la promoción y defensa de los derechos humanos. El impacto que la guerra y sus dinámicas habían tenido sobre los sujetos fue tal que —si bien el propósito no era prescindir completamente de las guerras, sobre todo cuando estas servían para garantizarse ventajas en la competencia por el control del mundo— se buscó regularizar y humanizar las guerras venideras. Así mismo, las políticas promovidas por la ONU y la UNESCO tenían como propósito la estabilización del sistema al interior de los diferentes países. En varios de estos, frente al avance de fuerzas fascistas locales, diversos elementos de clase se organizaron para combatir tanto a los fascistas como a las propias burguesías, cobrando en algunos casos características de una verdadera guerra civil. Por tanto, la promoción de la Educación para la paz se convertía en un elemento legitimador del orden social capitalista.

En segunda instancia, es importante entender la cooperación internacional en el marco de la Guerra Fría. Como lo señala el historiador Josep Fontana, una vez acabada la guerra mundial, en que la aportación de la Unión Soviética fue decisiva, los norteamericanos, “incitados por la visión alarmista que difundían sus gobernantes, fueron presa colectivamente de un miedo irracional a sus antiguos aliados, que llegó a niveles de pánico cuando se supo que disponían de armas nucleares y de misiles para transportarlas” (Fontana, 2020, p. 291). De acuerdo con Fontana,

en esta guerra fantasmal no hubo nunca proyectos de ataque nuclear del lado soviético, sino que fue la continuidad de las amenazas norteamericanas lo que les obligó a armarse para disuadir a sus enemigos de que emprendieran un ataque. La *Guerra Fría* fue la excusa perfecta para que Estados Unidos y, a su modo y con mayor o menor intensidad, las otras potencias iniciaran una guerra contra el comunismo, en la que contaba mucho menos el miedo al poder militar soviético que el que sentían ante la subversión, tanto en sus propios países como en el exterior<sup>33</sup>.

La defensa del “mundo libre” de la conspiración y el avance comunista se convirtió en la premisa que condicionó el tratamiento que se dio tanto a las demandas sociales internas como a las reivindicaciones de independencia y autonomía de las colonias y los países del Tercer Mundo. La estrategia del National Security Council (NSC) 68, además de la preparación para la guerra atómica, tenía otra dimensión fundamental como era la de alertar acerca del peligro de la expansión del comunismo por su difusión pacífica, contra la cual sólo se podía luchar con una cruzada mundial que frenara el avance de todos aquellos movimientos políticos o intelectuales que se sospechara que podían favorecer su desarrollo, o que de alguna manera se oponían al “liderazgo global de Estados Unidos” o que implicaran una crítica al capitalismo. La técnica preferida del comunismo, se decía, era la de la subversión, de modo que había que vigilar para evitar que se infiltrara en sindicatos, organizaciones cívicas, escuelas, iglesias y en los demás medios de influencia en la opinión. De ahí nació, por una parte, la lucha contra el enemigo interno del progresismo en la sociedad norteamericana, pero también la voluntad de combatir en el mundo entero contra todo lo que pareciese que podía conducir a favorecer el comunismo (Fontana, 2020, p. 297).

Después de la Segunda Guerra Mundial, los gobernantes estadounidenses aspiraban a recomponer un mundo de libre comercio que hiciera posible reactivar los intercambios internacionales y establecer, gracias a que tenían su estructura productiva intacta, el liderazgo

---

<sup>33</sup> Para impedir que los comunistas accediesen a los gobiernos europeos después de la guerra, se crearon, en colaboración con los militares y las policías locales, organizaciones secretas “stay behind”, como la Gladio en Italia, preparadas para dar un golpe armado e impedirles el acceso al poder. “Había ejércitos ‘stay behind’ en quince países europeos, en ocho de los cuales —Italia, Turquía, Francia, España, Portugal, Bélgica y Suecia— su actividad estuvo ligada a actos terroristas. Andreotti reconoció en agosto de 1990 la realidad de Gladio y el parlamento europeo condenó el 22 de noviembre de 1990 la existencia, durante los cuarenta años anteriores, de una organización clandestina de información y de organización de operaciones armadas en diversos países de la comunidad europea” (Fontana, 2020, p. 299).

global. George Kenan lo expresó con claridad en 1948 en un texto escrito mientras era funcionario del departamento de Estado:

Nuestra tarea real en el periodo que se acerca es diseñar una pauta de relaciones que nos permita mantener esta posición de disparidad, sin detrimento de nuestra seguridad nacional. Para conseguirlo tendremos que prescindir de sentimentalismos y fantasías, y concentrarnos en todas partes en nuestros objetivos nacionales inmediatos... *Hemos de dejarnos de objetivos vagos y poco realistas como los derechos humanos, la mejora de los niveles de vida y la democratización* [énfasis añadido]. (Kenan citado por Fontana, p. 261)

Como puede verse, las potencias, especialmente los Estados Unidos, hablaban en público de estos ‘objetivos vagos y poco realistas’ como elemento de propaganda, pero dirigían en la práctica su política en función de las necesidades a que obligaba el mantenimiento de su superioridad:

Los derechos humanos, la democracia y la mejora de los niveles de vida servirían de legitimación para la formación de un amplio imperio informal de países con gobiernos ‘favorables a nuestro estilo de vida’ y a la libre empresa, como diría años más tarde Eisenhower, que no pusieran obstáculos a la expansión económica norteamericana. (Fontana, 2020, p. 262)

De hecho, mientras hablaban de paz mundial, las potencias capitalistas planeaban una nueva guerra contra la URSS. Churchill no confiaba en los soviéticos, por lo que ordenó la preparación de planes para una nueva guerra contra la Unión Soviética, en la llamada “Operación Impensable” (Fontana, 2020, p. 265).

En Japón, donde los Estados Unidos no aceptaron interferencias, el país quedó en manos del general MacArthur quien ayudó a imponer a los japoneses una Constitución en cuya elaboración no se les permitió participar. George Kenan, que fue enviado a Japón para reestructurar su economía, escribió en su diario:

No estoy de acuerdo en que insistamos en pedir a los japoneses la promesa de ser democráticos y respetar los derechos humanos, cuando me consta que no tenemos intención alguna de insistir en que cumplan esta promesa, una vez la hayan firmado. (Kenan, citado por Fontana p. 266)

Que el discurso de la defensa de los derechos humanos y la Democracia servía para legitimar toda la política imperialista, también se apreció en los esfuerzos que se hicieron para cumplir con el acuerdo de castigar a los dirigentes nazis derrotados, poniendo en práctica un procedimiento para juzgar los “crímenes contra la paz”, los “crímenes de guerra” y los “crímenes contra la humanidad”. Sobre la base de los juicios de Núremberg se estableció el Derecho

Internacional Humanitario y la impunidad que caracterizó dichos juicios ha definido también la aplicación del DIH.

El proceso de Núremberg, que se limitó a 22 acusados, los máximos dirigentes de la Alemania nazi, se inició el 20 de noviembre de 1945, con cuatro jueces en representación de cada una de las cuatro potencias aliadas (Estados Unidos, Inglaterra, Francia y la URSS) e hizo público su veredicto en octubre de 1946. Hubo doce condenas a muerte, dos de estas condenas no pudieron ejecutarse; la de Bormann, pues se ignoraba que este había muerto en su intento de fuga y la de Goering quien se suicidó en su celda, envenenándose; los otros diez fueron llevados a la horca, sus cadáveres fueron incinerados en Munich y sus cenizas se dispersaron en las aguas del río Isar. Varios otros procesos abiertos después contra oficiales, guardianes y médicos de las SS acabaron en penas de muerte y cadena perpetua. Sin embargo, gradualmente estas penas fueron rebajadas o conmutadas por las autoridades militares norteamericanas. A lo que se sumaron una serie de amnistías que fueron vaciando las cárceles. Una década después de finalizada la guerra, solo había en las cárceles de la zona británica y norteamericana veinte inculpados por la participación en los crímenes contra los judíos, que terminaron siendo liberados por otra amnistía. En el caso de la desnazificación adelantada por los propios alemanes, esta consistió en borrar de la memoria colectiva el hecho de que durante la guerra la gran mayoría de ellos sabía lo que ocurría y que no les preocupaba, y que no dudaron en colaborar en la represión con sus denuncias y en sacar provecho de los bienes de los sancionados. En el caso del ejército, se aceptó e instaló el mito de que había sido víctima de la locura de Hitler, cuando lo cierto es que los mandos militares de la Wehrmacht coincidían con el Führer en sus ideas, aceptaron con entusiasmo sus planes y colaboraron activamente en los peores crímenes nazis. Los industriales, que no solo eran responsables de haber apoyado el régimen nazi, sino de haberse aprovechado del trabajo esclavo de los campos de concentración, gozaron de una aberrante impunidad<sup>34</sup> (Fontana, 2020, pp. 267-268).

Otro caso que no puede pasarse por alto y que refleja bastante bien el poco interés de las potencias por la defensa de los Derechos Humanos es la cuestión Palestina. El 15 de mayo de 1948, los británicos, que apoyaban a los sionistas, pero no querían oponerse a sus proveedores de petróleo

---

<sup>34</sup> En Alemania empresarios como Alfred Krupp y Otto Ambros, implicados en los peores crímenes de explotación del trabajo esclavo, sufrieron cortas penas de cárcel y recuperaron de inmediato su lugar al frente de la economía.

—los países árabes— o enfrentarse a Truman en una disputa por este territorio, pusieron fin al mandato que tenían sobre Palestina justo un día después de que Ben-Gurión proclamara la independencia del Estado de Israel y su soberanía sobre todos los territorios palestinos, sin hacer caso de las particiones, dando con ello un espaldarazo a la ocupación israelí. Estados Unidos había hecho lo propio once minutos después de la proclamación de Ben-Gurión (Fontana, 2020, p. 285). La ONU, como mínimo, ha guardado un silencio cómplice ante la limpieza étnica desatada por el Estado sionista desde entonces.

De acuerdo con la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, la educación debía fomentar la solidaridad y la cooperación internacionales, necesarias para resolver los problemas mundiales que influían en la vida de las personas y las comunidades. Igualmente, debía hacer énfasis en la inadmisibilidad de la guerra de expansión, agresión y dominación, el empleo innecesario de la fuerza y la violencia represiva, como también debía apoyar actividades e iniciativas de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en sus diversas manifestaciones, la discriminación e ideologías que fomentaran el racismo, el fascismo y el apartheid. Todo lo anterior debía aplicarse en todas las etapas y formas de educación por medio de la combinación de diversos métodos de aprendizaje, formación e información y acción. (UNESCO, 1983b)

La fundación de la ONU y estas recomendaciones dieron por un tiempo a los territorios coloniales la esperanza de que la nueva institución proclamaría el fin del colonialismo, pero nada más alejado de la realidad. Mientras las potencias europeas hablaban de paz y de la defensa y el respeto por los Derechos Humanos, planeaban cómo mantener el control sobre sus colonias y en sacar provecho de ellas para su recuperación. Italia, Francia e Inglaterra aparentaban —cuando no desataban la cruda represión y hasta escuadrones de la muerte, como en el caso de Argelia— consultar a los africanos acerca de las posibles reformas políticas —que no tenían ninguna prisa en aplicar, mientras tomaban grandes decisiones sobre su economía—, que habrían de condicionar su desarrollo en el futuro y sumir a varios países en el hambre y la guerra.

La actitud de las potencias ante las independencias coloniales, además de los intereses económicos, estaba condicionada por el profundo racismo que las caracteriza. Nixon, en una reunión de la Agencia de Seguridad Nacional (NSC, por sus siglas en inglés) afirmó que: “Algunos

pueblos de África hace tan solo unos cincuenta años que han abandonado los árboles”, a lo que su director de presupuesto, Maurice Stans, añadió que tenía la impresión de que “muchos africanos estaban todavía en los árboles” (Fontana, 2020, p.330). En general, los gobernantes de las potencias, y muy seguramente un gran porcentaje de sus ciudadanos, seguían considerando que africanos y asiáticos eran incapaces de gobernarse.

Un último elemento que es importante mencionar respecto a la intencionalidad de la puesta en marcha de la Educación para la paz es el interés de estandarizar la educación (lo que en los documentos se señala como internacionalización) y, con ello, garantizar los movimientos y las inversiones de capital que se daban de manera cada vez más acelerada, así como la tasa de ganancia buscada por estos.

En una colaboración con el Instituto de Derechos Humanos de Estrasburgo, la UNESCO organizó una reunión de expertos que, entre otras cosas, recomendó alentar la investigación y la enseñanza sobre cuestiones que consideraba críticas para la defensa de los Derechos Humanos, especialmente en los siguientes temas: El apartheid y las consecuencias del colonialismo, el neocolonialismo y todos los tipos de racismo; los conflictos armados internacionales e internos y la carrera de armamentos, que tenían graves repercusiones socioeconómicas y amenazaban la supervivencia de la humanidad; la tortura, las desapariciones, el terrorismo de Estado y de otros tipos, y las ejecuciones, en particular las de carácter arbitrario y sumario; la pobreza y el hambre; la constante corriente de refugiados; la protección de las minorías; el derecho a la libertad y seguridad de las personas; el derecho a una administración de justicia adecuada; y la libertad de pensamiento, conciencia y religión. (Jares, 1991, pp. 55-56)

Estas disposiciones se hallaban en relación con las luchas populares que se libraban en África y Asia y con factores que amenazaban o podrían amenazar la estabilidad social. El apartheid, por ejemplo, no fue considerado como una violación de derechos hasta tanto no se organizó un importante movimiento en contra que amenazaba con resquebrajar el orden social sudafricano. La mención al racismo no se hizo hasta tanto no se levantó en Estados Unidos el importante movimiento por los derechos civiles de los afroamericanos. El colonialismo y neocolonialismo solo pasaron a ser reconocidos como problemas cuando se hallaban en auge importantes movimientos de liberación nacional en África, Asia y América Latina.

A finales de los años 70, ante el aparentemente inminente peligro de guerra nuclear entre Estados Unidos y la Unión Soviética, la UNESCO incorporó la *educación para el desarme* como uno de los componentes principales de la Educación para la paz. Entre el 9 y 13 de junio de 1979, la UNESCO celebró en París el Congreso Mundial de Educación para el Desarme; era la primera vez que la educación se ligaba con los objetivos del desarme. Como resultado del congreso, la UNESCO recomendaba: 1) incluir la *educación para el desarme* como uno de los medios vitales para los objetivos de la UNESCO; 2) que el “uno por mil” de los gastos militares se destinara a favor del desarme; 3) reforzar la investigación científico-social referente al desarme, la paz y las relaciones internacionales; y 4) instalar una emisora de radio de la UNESCO que informara y promoviera los objetivos de las Naciones Unidas sobre el desarme, los derechos humanos y el desarrollo. (UNESCO, 1980)

### **Convergencia con el campo de Investigación para la paz: ampliación del concepto de Educación para la paz**

La Investigación para la Paz (IP) nace a finales de la década de 1950, en Estados Unidos, como consecuencia y respuesta a la Segunda Guerra Mundial, pero va a ser en Europa donde va a desarrollar sus propuestas, estudios y autores más influyentes, especialmente en Suecia y Noruega: en Oslo con el Instituto de Investigación Social y en Estocolmo con el *Stockholm International Peace Research Institute*, fundado por Johan Galtung:

Además de reclamarse como normativa, es decir, «una disciplina con un alto contenido de juicios de valor», no neutral, abierta y dinámica, y con una clara intención de intervención social, la IP aporta la reformulación de una serie de conceptos, entre los que destaca, obviamente, el propio concepto de paz, y, asociada a él, el de violencia. (Ospina, 2015, p. 84)

El nacimiento de la Investigación para la Paz no solo supuso un nuevo empuje para la Educación para la paz, además sirvió de base para replantear parte de sus postulados debido a la configuración epistemológica e ideológica de aquella, y a las consecuencias pedagógicas que estos tendrían. Su desarrollo está estrechamente ligado a la *International Peace Research Association* (IPRA), en el seno de la cual se constituye en 1975 la *Peace Education Commission*, organismo reconocido por la UNESCO que va a coordinar e impulsar las actividades de Educación para la paz de la IPRA.

Galtung propuso, desde un enfoque estructuralista, redefinir el concepto de paz, que era generalmente entendido como la “ausencia de guerra”, defendido por el pensamiento pacifista tradicional, enfocando la investigación para la paz como una metodología flexible frente al estudio de la violencia y el conflicto. Para ello, propuso reconstruir el campo de acción de Investigación para la paz desde una mirada más interdisciplinaria, que abordara la paz, el conflicto y la violencia desde las causas sociales, políticas y económicas que los generaban y no solo desde la manera de prevenirlas o eliminarlas en el contexto de las relaciones internacionales.

Este giro epistemológico muestra dos enfoques distintos del campo de estudios de la Investigación para la paz: El primero, relativo a los investigadores norteamericanos como Deutsch, Boulding y Kelman, quienes además de entender la paz como ausencia de guerra, señalan que la paz no es posible sin las mínimas garantías de seguridad y estabilidad a largo plazo. El segundo enfoque, fuertemente influenciado por el concepto de *paz positiva* y otras propuestas de Galtung, sostiene que el estudio de la paz debe enfocarse desde el previo estudio de la violencia en general y sus diversas manifestaciones como la discriminación racial, la pobreza, la represión, la explotación, el subdesarrollo y el imperialismo (Ospina, 2015, p. 70).

Galtung y Boulding consideraron que los destinatarios y campos de aplicación de la investigación para la paz no debían ser los gobiernos, las organizaciones internacionales o los movimientos pacifistas, sino la educación y las formas por las que a través de esta las personas pueden ejercer la acción política ciudadana para influir en la toma de decisiones a nivel local y nacional y en los diversos sectores sociales. En ese sentido, la investigación para la paz alimentó la Educación para la paz y la dotó de argumentos y posibles aplicaciones.

Galtung hallaba necesario contemplar una mirada positiva del conflicto como alternativa y posibilidad de cambio, y que las personas y los grupos sociales pudieran emplearlo para transformar una realidad determinada y generar un nivel de conciencia sobre su situación; también se preocupó por la necesidad de educar en la resolución de los conflictos para disminuir la violencia o desarrollo de posteriores conflictos. Estas ideas las trasladó al ámbito educativo y de manera concreta a la Escuela, a la que definía como un ejemplo claro de violencia estructural y cultural y, a la vez, la fuente de múltiples aportes para desarrollar el contenido de la Educación para la paz, pero no necesariamente porque considerara que en los sistemas escolares existía una auténtica Educación para la paz, sino, por el contrario, porque este es el espacio en el que surge gran parte

de la clasificación y discriminación social, se establecen relaciones sociales verticales y jerárquicas, se fomentan valores como la competitividad, el individualismo, el conformismo y la pasividad, que caracterizan una sociedad violenta. (Ospina, 2015, p. 72)

Uno de los grandes aportes de la IP a la Educación para la paz es la *educación para el desarrollo*. Esta concuerda con la teoría de la dependencia al poner el énfasis en los desequilibrios en el mercado como explicación de las desigualdades entre países. En cuanto a su extensión o contenidos, podemos distinguir dos tipos de enfoques: el enfoque restringido que se aborda los aspectos económicos de los países del Tercer Mundo y a las secuelas principales del subdesarrollo: el hambre y la pobreza, fundamentalmente; este enfoque puede asociarse a la concepción occidental del desarrollo y una implicación activa del estudiante reducido a la caridad. Por su parte, el enfoque amplio en el que, además de los aspectos anteriores, se parte de un concepto de desarrollo más extenso, próximo al de la paz, y que en el plano educativo presupone partir de un enfoque global para poder entender no solo las causas del subdesarrollo sino también para poder operar alternativas reales que faciliten avances tanto económicos como sociales y culturales.

En cuanto a las actitudes y el posicionamiento ideológico de la Investigación para la Paz, se distinguen un enfoque paternalista e incluso neocolonial, que se fundamenta en campañas informativas y/o de ayuda en las que se trataba más bien de hacer caridad sin cuestionarse las causas económicas y sociopolíticas de la actual situación del Tercer Mundo. Un segundo enfoque, crítico con las divisiones en el planeta y con el propio progreso del Primer Mundo, en buena parte debido al subdesarrollo de los países del sur, no solo trató de profundizar en el concepto y significado práctico de la solidaridad, sino que supuso una revisión de las conductas que puedan fomentar el mantenimiento del actual status.

## **La Educación para la paz desde la perspectiva sociocrítica**

La concepción de Educación para la paz inscrita en el paradigma sociocrítico, de la que Jares es representante, integra determinados aspectos y propuestas del enfoque interpretativo-hermenéutico. En palabras del propio Jares:

Desde esta perspectiva entendemos por EP, un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el de conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y

problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse ante ella, y actuar en consecuencia.

Realidad que es compleja y conflictiva, y que la entendemos referida a las tres dimensiones relacionales en las que se desenvuelve el ser humano: consigo mismo y con los demás; con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas; y con el medio ambiente en el que transcurre la vida. En este sentido hablamos de la EP como 'encrucijada de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental'. (Jares, 1991, p. 121)

Jares expone un conjunto de características que definen la EP promovida desde la perspectiva sociocrítica: (1) Educación en valores: Al reconocer que la educación no es un fenómeno neutral, sino que se hace desde y con una determinada ideología, con un sistema de valores definido, independiente del grado de consciencia con el que se haga, que define el hecho de que para los educadores no existe la posibilidad de asumir una posición de indiferencia, la posición de quien tranquilamente se declara neutral. En dicha educación en valores no se trata de enseñar lo bueno de lo malo o lo justo de lo injusto sino en hacer conscientes a las personas de los mecanismos por los que actúan, de acuerdo con unas valoraciones implícitas; de presentar críticamente valores tradicionales como el conformismo, el individualismo, la intolerancia, el etnocentrismo, el androcentrismo, etc., al mismo tiempo que se presentan valores alternativos, omnicomprensivos, públicos y acordes con la paz: justicia, igualdad, reciprocidad, solidaridad, etc. (Jares, 1991, pp. 123-124). (2) La consideración de la educación como actividad política destinada a aumentar en los sujetos la conciencia del funcionamiento de los procesos socioeconómicos, entre ellos la paz. (3) La relación sistémica u holística con el que se relacionan los problemas de la paz. (4) La relación orgánica que se propone entre investigación, educación y acción para la paz. (5) La necesaria orientación de la Educación para la paz hacia la acción con el propósito de incorporar cambios de comportamiento orientados hacia la consecución de la paz. (6) Realista y posible en vista de la situación y las necesidades del mundo en que vivimos y en rechazo al utopismo pedagógico (Escuela Nueva y UNESCO) que se caracteriza por otorgar a la educación el protagonismo del cambio social y, en consecuencia, el medio para conseguir la paz. De acuerdo con Jares, la educación por sí misma no puede erradicar las violencias estructurales que niegan la paz y que afectan a la propia supervivencia de la especie humana. Ello se realiza básicamente a través de la acción social y política. Sin embargo, la escuela y la EP pueden ayudar a ese logro en su trabajo de facilitar la conciencia que nos ejercite en la acción social (Jares, 1991, p. 126). (7) Interdisciplinar: la comprensión de la paz y la educación se deduce de una comprensión

multidireccional y multidisciplinar de la Educación para la paz, tanto en su dimensión cognoscitiva o de áreas de conocimiento (relación con los contenidos), como en el uso de estrategias metodológicas diferentes. (8) Integrada en su medio. (9) Integrada plenamente en el curriculum como uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipatoria, que afecte tanto al conjunto de áreas escolares como a la propia forma y organización escolar. (10) Asentada en el juego y la risa. (11) La caracterización positiva del conflicto como finalidad y objetivo, como caracterización del propio concepto de la Educación para la paz, como componente, medio e instrumento educativo.

Aunque se muestra como crítica de la Educación para la paz configurada por la UNESCO, la propuesta de Jares se halla completamente en consonancia con las recomendaciones de este organismo en cuanto a sus componentes; la educación para el conflicto y la desobediencia es lo que constituye la novedad introducida por Jares:

Los temas de paz, seguridad y comprensión internacional ya no se entienden independientemente de las aspiraciones al desarme, la distensión, a un justo orden económico internacional, a la aplicación de los derechos humanos, a la explotación racional de los recursos naturales y a la eliminación total del racismo, el fascismo, el apartheid y el neocolonialismo. La educación requiere por parte de los docentes un cierto conocimiento de estas relaciones y la clara voluntad de enseñar esta problemática mundial. (Recomendación UNESCO citada por Jares, 1991, p. 138)

Así, los componentes de la EP propuesta por la perspectiva sociocrítica representada por Jares son:

(1) *Educación para la comprensión internacional*, la cual debe potenciar la valoración de las diferencias étnicas, culturales, antropológicas y no negar esta realidad multirracial y multicultural; realizar esfuerzos contundentes para contrarrestar la idea del enemigo en la que se han basado multitud de conflictos y favorecer la tolerancia.

(2) *Educación para los derechos humanos*: que desde el punto de vista metodológico insiste en la necesidad de vivir los derechos humanos más que enseñarlos. La UNESCO señala al respecto:

El ambiente de la escuela debe ser el de una comunidad en que se trata por igual a todos los individuos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad. (Unesco, 1969, p. 21)

(3) *Educación mundialista y multicultural*: su objetivo es la formación en los alumnos de una conciencia mundial que integre los valores planetarios, al mismo tiempo que los hace

conscientes de la interdependencia humana, de sus culturas y de la unidad de la raza humana. A la vez que sirve para dismantelar todo prejuicio sobre la etnia, la raza o la nacionalidad y contribuye a que todas las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural y, por consiguiente, se aceptan a sí mismas y a las demás. (Jares, 1991, p. 146)

(4) *Educación para el desarme*: como componente de la EP con el objetivo de sensibilización acerca del concepto del desarme, los tratados e iniciativas del mismo que se han llevado a cabo y sus implicaciones socioeconómicas; el Estado-nación y el sistema guerra; la carrera armamentista y sus efectos para la humanidad y el medio ambiente; los gastos militares en relación a las necesidades sociales, económicas y culturales; el comercio de armas; el militarismo, el subdesarrollo y los derechos humanos; la objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra; el miedo y la seguridad; alternativas noviolentas de defensa. (Jares, 1991, p. 151) Nuevamente aquí concuerda Jares con lo planteado por la UNESCO:

Enseñar no tanto qué pensar acerca del desarme, sino cómo pensar sobre el mismo. Por consiguiente, debería centrarse en la solución de problemas con objeto de desarrollar la capacidad analítica y crítica para examinar y evaluar las medidas prácticas encaminadas a reducir los armamentos y eliminar la guerra como práctica internacional aceptable. (Unesco, 1980, p. 8)

(5) *Educación para el desarrollo*: En la apuesta de la corriente que Jares representa, la educación para el desarrollo enfatiza en los desequilibrios socioeconómicos entre y dentro de los pueblos, así como en los procesos de alienación que aquellos suelen llevar consigo. De aquí que su objetivo terminal es facilitar a los alumnos un cambio de actitudes y comportamientos en relación con el problema de los desequilibrios económicos, sociales y culturales entre los pueblos y sus graves consecuencias. (Jares, 1991, pp. 154-155) De acuerdo con Gritti, citado por Jares,

En definitiva, educarse en el desarrollo significa tanto estudiar, interesarse e intentar comprender los mecanismos que generan nuestro desarrollo y el subdesarrollo de los otros, es decir, analizar las grandes desigualdades de nuestro tiempo, sus efectos y sobretodo [sic] los modos para reducir tanto los primeros como los segundos. Pero significa hacerlo adoptando una prospectiva cultural y pedagógica innovadora, que obligue a disenter de viejos estereotipos y nuevos prejuicios para aprender una nueva actitud hacia los otros, fundada en una metodología cognoscitiva capaz de recoger la diversidad de formas que asume la experiencia histórica y social que llamamos desarrollo. (Jares, p. 158)

(6) *Educación para el conflicto y la desobediencia*: No solo interesa el análisis y conocimiento de las técnicas de resolución de conflictos que permitan intervenir en su resolución, sino que, se trata de suscitar una actitud y una sensibilización ante los conflictos. En consecuencia, no solo se trata de aprender técnicas más o menos mentales y abstractas, sino de confrontar aquello

que se estudia con la propia experiencia de vida para comprender, profundizar y escoger una posición precisa en un conflicto. En palabras del propio Jares,

La educación para la desobediencia surge como consecuencia de la pregunta que se hace desde la noviolencia al analizar las situaciones de dominio y opresión que se producen y han producido en la historia de la humanidad: ¿cómo es posible que un grupo minoritario de personas controlen toda la sociedad? La respuesta a la que se llega sencillamente es demoledora: solo con la colaboración o complicidad de esa mayoría. Para llegar a este estado de pasividad y conformismo, se utilizan, entre otros medios, la educación que se sustenta en la obediencia a la autoridad paterna; la autoridad del maestro; del estamento religioso, militar, etc. ‘Lo que hace posible la injusticia no es la ley injusta, sino la obediencia ante esta ley injusta; y la mejor manera de luchar contra la injusticia es desobedecer la ley’. Desde esta perspectiva y con el principio de la noviolencia es como surgen las prácticas sociales y educativas de desobediencia civil [...] que han sido incorporadas por los/as educadores/as noviolentos a las tareas educativas. (Jares, 1991, p. 160)

La propuesta de Educación para la paz hecha por la corriente sociocrítica supone una crítica al sistema educativo al considerarlo contrario a los valores de la paz en cuanto que fomenta la competitividad, el individualismo, la dependencia, el conformismo y la pasividad. De ahí que también varios autores hayan respondido negativamente a la pregunta por si es posible educar para la paz en el actual sistema educativo, llegando incluso algunos a extender tal imposibilidad a la sociedad actual y afirmando que solo será posible realizar una auténtica Educación para la paz cuando se den unas determinadas estructuras sociales. Conclusión que comparte quien escribe este texto.

Jares se distancia de esta última postura para insistir en la necesidad de la Educación para la paz. Sobre la dificultad para la realización de su propuesta, Jares afirma lo siguiente:

es obvio que realizar una auténtica Educación para la paz tal como aquí la estamos desarrollando es muy difícil y, sobre todo, conflictiva. La práctica de la EP no solo intenta potenciar los conflictos para resolverlos de forma noviolenta, sino que al mismo tiempo es en sí misma conflictiva en tanto que es una contracorriente educativa, un ‘contrasistema’ en palabras de Curle, opuesta a la estructura y funciones del sistema educativo, y por extensión a los valores dominantes de la sociedad. (Jares, 1991, p. 170)

## **Educación para transformar una cultura de violencia en una cultura de paz**

La idea de una cultura de paz construida a través de la Educación para la paz cobra sentido cuando los conflictos, la violencia y la guerra se explican por la supuesta existencia de una cultura de violencia. Galtung definió la cultura de la violencia como un conjunto de aspectos de una cultura

o esfera simbólica empleada para justificar y legitimar la violencia directa y estructural, tales como la religión, la ciencia, la ideología, la lengua y el arte (Galtung, 1990, p. 291).

Por su parte, Fisas plantea que la cultura de la violencia es “cultura” debido a la interiorización y sacralización de la violencia en diversas sociedades. Esta cultura es promovida a través de medios como los mitos, las políticas, las creencias y actitudes, los cuales se han convertido en una norma social que se refleja en prácticas como el patriarcado y la mística de la masculinidad, el abuso de poder y dominio, la incapacidad de resolver conflictos de manera pacífica, el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados, los intereses de las grandes potencias, las interpretaciones religiosas que permiten matar a otras personas, las ideologías exclusivas, el etnocentrismo y la ignorancia cultural (Fisas, 1998, p. 351).

Adams hace referencia a la “cultura de la guerra” como parte integral de la cultura humana desde los inicios de su evolución y que se ha forjado y tomado arraigo en las estructuras familiares, la crianza, la educación, el patriarcado, la explotación, el racismo y los sistemas económicos en todos los niveles. Esta cultura se halla en la monopolización del poder por los Estados a partir de su función de conquista, defensa y control interno (Adams, 2008, pp.180-182).

Si bien este análisis es cuestionable<sup>35</sup> —puesto que la guerra más que producto de una cultura de la violencia responde a la imposibilidad de resolver conflictos antagónicos por otros medios y más que una cuestión inherente a los seres humanos corresponde, en una parte de la historia de la humanidad, a la división de la sociedad en clases y la opresión política sobre diversos sectores que acompaña y refuerza dicha división—, durante las últimas cuatro décadas, alrededor del mundo, se han extendido y consolidado proclamaciones e iniciativas basadas en este análisis. En 1986 se celebró el Año Internacional de la Paz. En 1989 en Yamusukro, Costa de Marfil, se celebró el Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres, “donde se comprende la paz como un comportamiento y una actitud que no se agota en la resolución de los conflictos y

---

<sup>35</sup> Boulding (2000), al señalar que en la historia de la humanidad, además de la guerra y las diversas formas de dominación, también se encuentran presentes el cuidado, el interés por el bien común, la construcción de sociedades más pacíficas y la transformación de las mismas a través de los movimientos sociales, enfatiza en la necesidad de reemplazar el modo en el que operan los Estados-nación, las corporaciones internacionales, los sistemas militares, el poder de los medios de comunicación, entre otros. Todo a través de la invención y aplicación de alternativas no violentas que involucren el quehacer de educadores, activistas, movimientos sociales, sectores y grupos invisibilizados, organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones de la sociedad civil (p. 1).

que se encuentra profundamente arraigada a los principios de libertad, igualdad, justicia y solidaridad entre la humanidad” (Ospina, 2015, p. 82).

En 1995 en su conferencia General, la UNESCO aprobó la *Declaración y plan de acción integrado sobre Educación para la paz* del cual se deriva el proyecto *Hacia una cultura de paz* compuesto por 4 ejes de acción: la Educación para la paz; los derechos humanos y la democracia; la lucha contra la discriminación, la promoción del pluralismo cultural y el diálogo intercultural; y, la prevención de conflictos y consolidación de la paz después de los conflictos (UNESCO, 1995).

En 1997 la Asamblea General de la ONU declara el año 2000 como el “Año internacional de la cultura de paz”, por medio de la Resolución 52/15 de 1997. En 1998 la UNESCO y la ONU, mediante resolución A/RES/52/13 proponen comprender la Cultura de Paz como una cultura cuyos valores, actitudes y comportamiento rechazan la violencia, previenen los conflictos a partir de sus causas y sostienen la solución de los problemas a través del diálogo y la negociación entre personas, grupos y naciones. Este tipo de cultura considera la promoción y el cumplimiento de los derechos humanos como una base indispensable para el desarrollo de la paz. (Osorio, 2015, p. 83)

En 1999, a través de la Resolución A/RES/53/25, la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración y el Programa de Acción para una cultura de Paz que contempla los siguientes ocho aspectos: la cultura de paz a través de la educación; desarrollo económico y social sostenible; respeto de los derechos humanos; igualdad entre hombres y mujeres; participación democrática; comprensión, tolerancia y solidaridad; comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos; paz y seguridad internacionales.

Por su parte, Vicent Martínez (2009) propone entender la Cultura de Paz como el propósito de “deconstruir” el tipo de relaciones humanas que hasta ahora se han cultivado, incorporando en primera medida la historia y experiencia de civilizaciones y culturas que han sido rechazadas o no reconocidas históricamente, lo que en consecuencia permite el reconocimiento de múltiples culturas y de distintos modos de cultivar la paz, los cuales a partir de procedimientos mínimos de justicia, solidaridad y responsabilidad permiten cultivar las “culturas para las paces”.

Bajo el marco de acción establecido en la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, Tuvilla, citado por Ospina, propone analizar los programas educativos

internacionales de fomento y promoción de la Cultura de Paz a través de tres modelos o enfoques, a saber: (a) modelo restringido: aquellos programas destinados al conocimiento de principios constitucionales y valores democráticos; (b) modelo extensivo: aquellos que enfatizan que la Educación para la paz es el fin último del derecho a la educación cuyas formas, metodologías y contenidos son abordados a partir de la innovación curricular transversal; y, (c) modelo integral: que entiende la Educación para la paz como un aspecto esencial de la Educación Global que incluye la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, desde una visión holística que pretende contribuir a la solución de problemas mundiales como forma de edificar Cultura de Paz.

En el mismo análisis, el autor también reflexiona sobre los enfoques de la Educación para una Cultura de Paz en los diversos contextos geográficos, a partir de la siguiente clasificación: ámbito internacional: centrado en contenidos de Educación para la paz, derechos humanos, democracia y tolerancia; ámbito europeo: que enfatiza en la educación para la ciudadanía democrática; y, ámbito americano: que resalta los valores democráticos. Para Tuvilla es preciso observar y analizar de manera continua tales programas, con el fin de otorgar nuevas iniciativas y respuestas precisas a las exigencias de un mundo globalizado que trae consigo ventajas a pesar de las numerosas y graves consecuencias (Osorio, 2015, pp. 87-88).

Siguiendo la idea de la pedagogía de la paz, Tuvilla considera que el fin último de esta pedagogía es generar una cultura de paz que, a través de informar, formar y transformar, contribuya progresivamente al respeto de los derechos humanos, al desarrollo sostenible de los pueblos, a la protección del medio ambiente, al desarme, al fortalecimiento de la convivencia social y a la solución no violenta de los conflictos (Osorio, 2015, p. 77).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, puede verse que la ampliación conceptual y teórica proporcionada por la investigación para la paz, se encontraba en relación con las demandas políticas, económicas y sociales presentes a nivel internacional, regional y local bajo el contexto de la Guerra Fría. En este periodo diversos organismos internacionales, institutos de investigación y diversos autores contribuyeron a consolidar la propuesta educativa de la Educación para la paz.

## Educación para la paz en situaciones de conflicto armado

Si bien, la propuesta de Educación para la paz establece unos objetivos y componentes generales, el contexto sociopolítico en el que esta se lleva a cabo hace que asuma determinadas connotaciones y usos. Tal es el caso de los países como Colombia en los que la prolongada existencia de confrontación armada entre diversos grupos armados, con objetivos políticos diversos, se constituye en un factor determinante de las connotaciones que asume la Educación para la paz. De acuerdo con Gavriel Salomon (2002), en estos países y regiones, la paz puede tener dos connotaciones, que incluso pueden presentarse al mismo tiempo y estar enfrentadas: por un lado, significa ausencia de la agresión física y la violencia directa en la que ha desencadenado el conflicto; por otro, la ausencia de las inequidades e injusticias que dieron origen al conflicto. Estas dos connotaciones se hallan en relación con las causas del conflicto<sup>36</sup>, con el estatus político, económico o social de quienes participan en los programas de Educación para la paz y con las contradicciones y luchas entre los diferentes sectores y los programas sociales que cada uno de ellos representa.

Los programas de Educación para la paz que se llevan a cabo en este contexto están orientados fundamentalmente a *lograr la paz*, a diferencia de aquellos contextos que son considerados como *democracias estables* en los que existe un mayor soslayamiento y hasta ocultamiento de los conflictos sociales —gracias al lugar que estos países o regiones ocupan en la división internacional del trabajo— y en los que los programas de Educación para la paz se dirigen a enseñar *sobre la paz* y las formas de mantenerla, como también sobre las diversas maneras en que la paz se ve afectada en otras regiones.

Así pues, siguiendo a Lynn Davies (2004), la propuesta educativa en países marcados por la confrontación armada se implementa a través de dos principales estrategias: Por una parte, los currículos explícitos de Educación para la paz, es decir, todo tipo de materiales educativos y

---

<sup>36</sup> Al respecto, Ospina afirma que “gran parte de los conflictos armados tienen su origen en varias causas acumuladas y relacionadas entre sí, las cuales evidencian la complejidad misma de los procesos conflictivos. Respecto a los conflictos armados contemporáneos, la mayoría de sus causas se asocian a las luchas por el reconocimiento de la identidad de grupos étnicos, religiosos y culturales. En otros conflictos las causas se encuentran relacionadas con la disputa por mantener o cambiar un determinado orden político y sistemas de participación, mientras que en otros la lucha gira en torno a la marginación y la desigualdad económica y social. Y en otros casos son “creados” por determinados Estados que actúan como potencias económicas y geopolíticas, guiadas por intereses de tipo económico, transnacional, estatal, empresarial o privado e incluso para generar el desarrollo de la industria armamentística o la industria petrolera, entre otras (Ospina, 2015, p. 197).

proyectos que contribuyan a comprender el origen y las dinámicas de los conflictos y la construcción de paz y, por otra, los currículos permanentes de Educación para la paz, que buscan introducir la Educación para la paz de manera transversal en el currículo o generar alternativas como proyectos sobre cultura de paz, la enseñanza sobre el conflicto, la educación en derechos humanos, diálogos y encuentros grupales, entre otros.

Aunque la Educación para la paz en situaciones de conflicto es una propuesta elaborada a partir de la década de 2000, se han señalado aquí algunas de las características que cobra como una manera de captar algunos elementos que puedan servir al análisis y a los objetivos perseguidos en este trabajo. Corresponde ver si algunas o varias de estas características estuvieron presentes en la Educación para la paz promovida en Colombia, si hubo tensiones y cuáles fueron a la hora de adoptar y adaptar las políticas internacionales sobre esta materia y, en relación con ello, identificar cuáles fueron las condiciones del país a las que la Educación para la paz correspondió.

\*\*\*

Hasta aquí se ha buscado ofrecer un panorama general de la Educación para la paz promovida por organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, la OIE y por diversos pedagogos, en la mayoría de los casos cercanos a la UNESCO. Así mismo se han señalado los elementos que, a lo largo de distintos periodos y en relación con las necesidades económicas y políticas, constituyeron la Educación para la paz. Ahora corresponde identificar y dar cuenta de las particularidades que cobró esta educación en Colombia durante las décadas de 1980 y 1990, la incidencia de un contexto sociopolítico marcado por la confrontación armada, y las estrategias o mecanismos a través de los cuales buscó implementarse esta propuesta educativa. Estos son los propósitos perseguidos por este trabajo en los siguientes capítulos.

### **CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL PROYECTO PACIFICADOR DEL ESTADO COLOMBIANO DURANTE LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS DEL SIGLO XX**

Como se ha mostrado hasta aquí, la propuesta de la Educación para la paz surge como resultado de las dos guerras mundiales y de las necesidades e intereses que subyacen a la aspiración de un ordenamiento mundial en el que no se presenten grandes confrontaciones armadas, que facilite la mayor incorporación de los países del llamado Tercer Mundo a la economía global y, con ello, garantice al máximo la tasa de acumulación de ganancias con base en el sistema de producción capitalista. De ahí que el Estado colombiano, como Estado miembro de las Naciones Unidas estuviese constreñido a implementar dicha propuesta. No obstante, estas obligaciones internacionales se combinan con las propias necesidades identificadas por el Estado colombiano —y las clases dominantes a las que representa— en relación con la existencia de una larga guerra que tiene como causas las propias contradicciones del sistema que generan enormes desigualdades sociales y las tensiones propias con actores sociales como el magisterio y la academia quienes ejercían cierta crítica a las disposiciones estatales, particularmente en lo concerniente al escenario educativo.

En ese sentido, las estrategias trazadas y los mecanismos empleados por el Estado para poner en marcha la formación en Educación para la paz en Colombia no solo estuvieron mediados por las orientaciones de la UNESCO y demás disposiciones de los organismos internacionales en relación con las reformas en materia económica y política, sino que respondieron a la intención pacificadora del Estado. De ahí, que las reformas curriculares que se dispusieron para implementar los diferentes mecanismos con los cuales fue promovida la Educación para la paz se correspondan con momentos de fuertes tensiones sociales, de agudización de la crisis social, de intensificación de la confrontación armada y/o de negociaciones y acuerdos de paz con los diferentes grupos subversivos que actuaron en el territorio colombiano a lo largo de las décadas de 1980 y 1990.

Así pues, por una parte, las reformas curriculares de los años 80 coincidieron con la declaración de guerra hecha por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Movimiento 19 de abril (M-19) en los primeros años

de esta década, así como con los intentos de negociación hechos con estos grupos durante este mismo periodo; por otra parte, las transformaciones en materia educativa correspondientes a la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y a los lineamientos curriculares, que se concretaron a inicios de la década del 2000, concuerdan con el proceso de paz acordado con el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento Indígena Quintín Lame y el M-19, y la promulgación de una nueva Constitución como resultado del nuevo acuerdo social. Todo ello en el marco de la implementación de las políticas capitalistas neoliberales en las cuales la educación era concebida, y se asumía en la práctica, como uno de los principales mecanismos para afianzar las condiciones que hicieran posible el desarrollo económico de Colombia para garantizar el proceso de globalización capitalista que estaba en marcha.

En este capítulo se busca dar cuenta de las intenciones del Estado colombiano y de los mecanismos de orden jurídico y curricular que dispuso para la promoción de la Educación para la paz. Así, se parte de señalar el contexto en el que surgieron tales mecanismos, luego se describe cada uno de ellos y se identifican los elementos de la Educación para la paz que el Estado propuso accionar a través de los mismos. El análisis ofrecido tiene como principal base la revisión de la política educativa relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la educación cívica producida desde 1963 hasta 2003.

## **La educación como estrategia económica, política y cultural**

A partir de los años 50, bajo la inspiración de las distintas teorías económicas de corte capitalista y teniendo como sustento pedagógico la Tecnología Educativa<sup>37</sup>, el Estado colombiano intentó adecuar las políticas y los programas educativos a las demandas del desarrollo económico y social, estableciendo de manera irregular planes indicativos a mediano y corto plazo. La lógica del desarrollo capitalista en esta fase de crecimiento imponía la modernización y la racionalización

---

<sup>37</sup> A partir de la década de 1950, la conexión estratégica entre educación y desarrollo, condujo a una concepción de la educación, por parte de los sectores económicos dominantes y de los Estados, como un gasto o una inversión que debía fomentarse y controlarse y, por parte de la población como una necesidad y factor de supervivencia social que debía demandarse y defenderse. Esta concepción y discurso, que sirvió de fundamento a la expansión-ampliación de los sistemas educativos y a un proceso de instrumentalización de la enseñanza que circunscribía lo educativo dentro de lo económico, fue conocido como la Tecnología Educativa. Los campos de aplicación de este nuevo modelo pedagógico fueron los sistemas educativos y los currículos (Peñuela y Rodríguez, 2009, p. 98).

tanto de las estructuras políticas del Estado como de los aparatos institucionales que sustentaban la organización social. Para ello, se aplicaron los modelos de desarrollo planificado integral y dependiente bajo la tutela de los EE. UU, particularmente con el modelo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Como consecuencia del realinderamiento de clases y el desarrollo de nuevas contradicciones sociales, de la alianza de la oligarquía tradicional con facciones de la burguesía industrial y financiera concretada en el proyecto político del Frente Nacional, del surgimiento de nuevos sectores medios producto de un acelerado crecimiento urbano y de la presencia de frentes de lucha popular que se plantearon como críticos del establecimiento político tradicional, las demandas sociales con respecto a la educación se vieron transformadas por cuenta de la presión sobre la recomposición social de la matrícula y la organización política de la educación (Téllez, 1984, pp. 49-50).

Los resultados de este proceso se hicieron evidentes a nivel de planeación y organización educativa. El sistema escolar bajo la presión y tutela de agencias y convenios internacionales (A.I.D, UNESCO, OEA, Banco Mundial, etc.) introdujo los nuevos esquemas para la gestión y administración “racional y eficiente” de sus procesos, a través de la implementación de las teorías de gestión global del sistema y la adopción de los principios y el instrumental de la Tecnología Educativa con el propósito de incrementar la productividad y el control del proceso de enseñanza/aprendizaje. Para Gustavo Téllez,

Este proceso de 'Taylorización' y modernización de la escuela, promovido por los cambios socio-económicos, la masificación de la escuela y el interés de los centros de dominio internacional por incrementar los mecanismos de control ideológico y cultural, supone el abandono de algunas de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos tradicionales y a su vez la ruptura con las prácticas que le eran propias: autonomía relativa del educador y del estudiante como eje de la acción educativa. Se abandona la reflexión pedagógica como expresión de un proyecto sociopolítico, se enmascaran sus presupuestos ideológicos y doctrinales y finalmente se le reduce al dominio de la tecnología educativa. (Téllez, 1985, p. 10)

Así, durante el periodo del Frente Nacional, la política educativa se alimentó de los principios del modelo de desarrollo Cepalino que ampliaban la intervención del Estado en el manejo de la educación y buscaba su integración en el desarrollo general de la sociedad. Los lineamientos de la política educativa en este periodo pueden resumirse así: la educación fue entendida como un prerrequisito del desarrollo económico, por tanto, debía estar encaminada a formar los recursos humanos y a contribuir a la creación del clima científico, técnico e ideológico que lo hicieran posible; la educación fue concebida como instrumento democratizador por la vía

de garantizar la igualdad de oportunidades, para ello, se avanzó paulatinamente en el desarrollo de los programas con vocación tecnológica y profesionalizante y, con la intervención del capital extranjero, se promovieron nuevas áreas de formación universitaria, se dio impulso, a través del SENA, a los programas de adiestramiento laboral y se inició el proceso de formación vocacional en secundaria.

En un segundo periodo, iniciado a mediados de la década de los años 70, como consecuencia de la recesión en la economía capitalista, de la aceleración de los conflictos sociales y políticos del país, pero también de la crisis interna que sobreviene al proceso de masificación de la educación y a su adecuación con las demandas de la economía, el modelo de la CEPAL fue abandonado progresivamente, dando paso a la adopción del modelo neoclásico (neoliberal). Durante las administraciones de Alfonso López Michelsen y Julio César Turbay Ayala se produjo un viraje importante de la política educativa en esta dirección, que se concretó en la década de los ochenta bajo el gobierno de Belisario Betancur Cuartas. Desde la campaña de este último se insistió en la ampliación de la cobertura de la escuela para el acceso a los sectores populares a través de la adopción de las nuevas metodologías de la educación abierta y a distancia; el desarrollo de programas de educación informal que permitieran la alfabetización masiva; el incremento de la participación del sector privado en la financiación y desarrollo de los programas educativos; la promoción automática en educación básica; la articulación entre la educación y la fuerza de trabajo; y el impulso de la educación rural. Estos aspectos se concretaron en la política educativa fijada en el plan de desarrollo de Betancur por medio de seis grandes estrategias educativas: (1) Educación permanente abierta y a distancia para la ampliación de la cobertura (que cubría el proyecto de alfabetización *Camina* y los programas de formación abierta y a distancia de la universidad y del SENA); (2) mejoramiento cualitativo, que abarcaba los programas del nuevo currículo resultado de la reforma curricular de 1984, la capacitación de los docentes y en general la racionalización y la modernización del proceso pedagógico; (3) reorganización político-administrativa del sector educativo, de la que hacía parte el proyecto de creación del Sistema Nacional de Educación; (4) desarrollo cultural (difusión y defensa del patrimonio cultural); (5) desarrollo científico y tecnológico; y (6) el deporte y la recreación. (Téllez, 1984, pp. 49-51)

Estas políticas de educación no solo concibieron el ámbito educativo como un medio para el desarrollo económico del país, sino que se constituyeron en una estrategia fundamentalmente

política y cultural tendiente a la neutralización del conflicto social a través de la atención de una demanda creciente de educación de los nuevos sectores populares urbanos y a la fijación de instrumentos para la participación ciudadana con miras a la consolidación de movimientos de dinamización política dentro de la estructura tradicional. En última instancia, se buscaba la movilización y la adhesión de sectores sociales marginales, o como lo llamó Betancur del “40% del rebusque”. Como corolario, la política educativa representó una consolidación de la división social reproducida tradicionalmente por la educación a través del fortalecimiento de una educación privada de élite, con recursos abundantes y jornada integral, dirigida a los sectores sociales dominantes; y un sector público sometido a una gran presión y demanda de los sectores medios y populares que, ante la escasez de recursos (con doble y hasta triple jornada), presentaba fallas en su rendimiento.

Desde la década de 1970, con los acuerdos firmados con la UNESCO se había insistido en el papel de la cultura como agente neutralizador del conflicto social. El acuerdo de financiamiento suscrito en 1978 en Bogotá por el director de la UNESCO, Amadou-Mahtar M'Bow, el director del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Gabriel Valdés, el ministro de Educación, Rafael Rivas, y el director de Planeación Nacional de Colombia, John Naranjo Dousdebés, señalaba que se debía crear conciencia en el país sobre la necesidad de incorporar los planes culturales a los planes de desarrollo; descentralizar la política cultural de manera que existiera un diálogo entre las regiones y la administración central mediante una participación de la región tanto en la identificación de sus propias necesidades e intereses, como en la creación cultural y la ejecución de los programas. En el desarrollo de la cultura, según el acuerdo, debía tenerse en cuenta que había que permitir e impulsar la participación de la comunidad en la creación cultural, lo que implicaba poner término al aislamiento del individuo en la sociedad, que traía como consecuencia un cambio de mentalidad y un aumento del sentimiento de solidaridad social y de responsabilidad cívica. El acuerdo contemplaba cuatro renglones centrales: la planificación administrativa y la investigación educativa; la capacitación docente; el desarrollo científico y tecnológico, y el desarrollo cultural (El Tiempo, 14 de enero de 1978, p. 7a).

La preocupación por la inestabilidad que pudieran significar las desigualdades culturales, así como una idea de que esa falta de educación cultural era una fuente de irresponsabilidad cívica, condujeron a la preocupación por la promoción de la cultura y a insistir en aumentar el acceso y el

disfrute de esta a más amplio nivel que simplemente a las clases dominantes y algunos sectores élite. Todo ello representaba una disminución de la inestabilidad social por la vía del reconocimiento de expresiones humanas de grupos étnicos que antes no eran consideradas como *cultura* por la visión elitista que se mantenía de esta en la sociedad colombiana. Este tipo de acuerdos fueron parte de las reformas educativas que se estaban poniendo en marcha desde la década de 1970 y que encuentran su concreción durante la década de los años 80. Desde la perspectiva de dichos acuerdos, la promoción de cultura tenía que ver, en ese momento, con civilizar, sacar a la población del atraso que impedía el desarrollo.

De acuerdo con lo establecido en el Plan de Desarrollo del Gobierno Betancur, un aspecto importante de la función social ideológica y cultural de la educación eran los valores cristianos y la tradición familiar. En enunciados como “la educación colombiana ha de inspirarse en los principios culturales de la semblanza nacional, enmarcados en los valores de una sociedad cristiana” y “la familia, célula fundamental de la sociedad, es agente primario y objetivo de la acción educativa” se concentraba, de acuerdo con Téllez (1984, p. 52) una concepción confesional y ortodoxa de la tradición cristiana vigente desde la edad media sobre la naturaleza, los fines y la jerarquía de las instituciones educativas. En otras palabras, el Plan de Desarrollo fijó como objetivo de la acción educativa, dirigida por el Estado, “preparar a la familia para ejercer estos ‘derechos naturales’, respetándolos y supliendo, si fuere el caso, las deficiencias que en ella se presenten” (Téllez, 1984, p. 52). De ahí que, al hablar de las relaciones entre la educación y el Estado, en el mismo plan se afirmara que “La educación es tarea concertada y mutuamente respetuosa de la familia, la sociedad y del Estado”, siendo, en consecuencia, responsabilidad del Estado:

fomentar tanto la educación privada como la oficial y así cumplir su papel de garante del bien común, para que los padres de familia puedan ejercer la libertad de elección en la educación de sus hijos (Plan de Desarrollo Betancur citado por Téllez, 1984, p. 52).

Esta función ideológica y cultural asignada a la educación en general se concentraron en los propósitos que se le fueron asignados a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y/o a los contenidos que se le encargó impartir a los educandos. La Educación para la paz promovida por el Estado colombiano en la Escuela fue parte de tales contenidos, de ahí que las disposiciones sobre la misma siempre se estuvieran en relación con las reformas curriculares en ciencias sociales. En ese sentido, a través del estudio de los mecanismos jurídicos y curriculares puestos en marcha por el Estado, en este capítulo se intenta responder a dos interrogantes centrales:

¿qué tipo de Educación para la paz impulsó el Estado colombiano en la Escuela? y ¿cuál fue la relación entre esta y su intensión pacificadora?

Desde 1963, con el Decreto 1710, el Estado colombiano optó por la adopción de planes de estudio para la educación primaria que respondieran a la necesidad de unificar el sistema educativo. Así mismo, se planteó la necesidad de actualizar los planes y programas educativos de acuerdo “con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país y con los avances de la pedagogía”, y con las recomendaciones tanto del Primer Plan Quinquenal de Educación en Colombia como de los Seminarios Interamericanos de Educación. En tales planes se fijó como uno de los objetivos primordiales de la educación primaria el contribuir “al desarrollo armónico del niño y a la estructuración de su personalidad” por medio de “la estimación de los valores de la cultura, la formación y el afianzamiento *del concepto cristiano de la vida y de los principios de libertad y democracia, factores decisivos en la evolución de la nación colombiana* [énfasis añadido]” (Decreto 1710 de 1963). En concordancia con las orientaciones de la Educación para la paz promovida por la UNESCO y la ONU, en el numeral ocho del artículo segundo, se fijó como fin de la educación “procurar el desarrollo de la conciencia de la nacionalidad, el espíritu de convivencia, de tolerancia y de respeto mutuo, y el sentido de la solidaridad con los pueblos del mundo” (Decreto 1710 de 1963). Pese esta pretensión de solidaridad internacional sobre la base del nacionalismo, lo educativo en el caso colombiano daría prioridad al elemento de la formación nacional.

Por su parte, el Decreto 080 de 22 de enero de 1974 dictó las disposiciones sobre educación media. También aquí los criterios fueron el mejoramiento de la calidad educativa y la necesidad de estar “en consonancia con las modernas tendencias educativas y las necesidades del país”. En lo referente a los propósitos de la educación media, en el numeral 5 del artículo dos, se estipulaba que esta debía plantearse:

Educar al alumno para ser miembro activo de la sociedad, lo que implica: a) aprender a vivir en un orden social democrático; b) Comprender el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un país en proceso de desarrollo; c) Adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia. d) Comprender que el bienestar de cada individuo y el progreso de la comunidad, son la meta máxima de toda sociedad (Decreto 080 de 1974)

En el numeral 6 del mismo artículo se fijó la importancia de “conocer y apreciar los valores de la nacionalidad, mediante la conservación y el enriquecimiento del patrimonio cultural colombiano”.

En los dos casos, se esperaba que estos fines generales de la educación fueran alcanzados esencialmente a través de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, siendo los ejes de esta enseñanza la historia, la geografía, la cívica y la urbanidad. En consecuencia, las ciencias sociales no eran concebidas para transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes, sino que fueron asumidas como un instrumento para la formación de valores patrios y de una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países. La idea que predomina es que la posibilidad de alcanzar la paz radica en el sentido patriótico de los sujetos.

## **Mecanismos jurídicos y curriculares de promoción de la Educación para la paz**

### ***La asignatura de Educación para la democracia, la paz y la vida social***

En ese mismo sentido se orienta el primer mecanismo de promoción de la Educación para la paz: la asignatura de “Educación para la democracia, la paz y la vida social”, la cual fue creada en 1983, a partir del decreto 0239 del 4 de febrero. Por medio del artículo primero de dicho decreto se estableció que esta asignatura, cuyos contenidos correspondían al área de ciencias sociales, debía ser impartida a partir de ese mismo año con carácter obligatorio en todos los planteles oficiales y no oficiales del país, para todos los grados de educación pre-escolar y básica primaria, con intensidad de una hora semanal y que, a partir de 1984, regiría además para los niveles de secundaria y media vocacional. En el nivel preescolar y básica primaria, se desarrollarían dentro de un tiempo asignado a los estudios sociales y en la educación básica secundaria y en la educación media vocacional se tomaría una hora semanal de las horas de intensificación.

En los considerandos para la creación de dicha asignatura fueron incluidos: (1) la necesidad de cimentar en la niñez y en la juventud el conocimiento, el aprecio y la práctica de los valores culturales, religiosos e históricos que constituían, de acuerdo con el Estado, la base de la identidad

nacional; (2) “la importancia de inculcar en 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* [énfasis añadido]” (MEN, Decreto 0239 de 1983); (3) el deber de relievare, por medio de la celebración del bicentenario del natalicio de “nuestro Libertador Simón Bolívar”, la trascendencia de la gesta emancipadora y los principios e ideas del Padre de la Patria, así como de los próceres que lo acompañaron en la magna obra de la creación de nuestras repúblicas” (MEN, Decreto 0239 de 1983); (4) que el respeto por los conciudadanos y las buenas maneras sociales constituyen condición necesaria para alcanzar una organización armónica y feliz de la comunidad; (5) “que la paz es fundamento y condición indispensable del desarrollo de las naciones y propósito central de toda sociedad libre y que los ciudadanos deben amarla, valorarla y defenderla” (MEN, Decreto 0239 de 1983).

Si bien en el Decreto 0239 de 1983 se estipulaba la “Educación para la democracia, la paz y la vida social” como una asignatura independiente que hacía parte del área de ciencias sociales, la ambigüedad de esta formulación ocasionó, a lo largo de 1983, trastornos y confusiones respecto a sus contenidos y a quiénes y cómo debían impartirlos. Por tal razón, apelando al “carácter interdisciplinario de sus contenidos y su trascendencia en una verdadera reorientación de la formación integral del individuo”, a que su “implementación exige en consecuencia no solamente el planteamiento de unos contenidos, sino el desarrollo de procesos que generan valores, actitudes y comportamientos democráticos en el educando” y con base en el interés por resolver las dificultades de orden administrativo, financiero y académico ocasionadas por la manera en que había sido planteada, la asignatura pasó a ser una cátedra. A través del Decreto 0900 de 1984 se dispuso que los contenidos de esta cátedra se desarrollaran en forma íntegra dentro del área de ciencias sociales de la siguiente manera:

en preescolar y básica primaria, se incorporarán a los Estudios sociales. En básica secundaria (grados 6° a 9°), se incorporarán en la asignatura de Historia, en Media Vocacional (grados 10 y 11), se incorporarán a la asignatura de comportamiento y salud.

Parágrafo segundo. La incorporación de los contenidos de dicha cátedra, al área de sociales, no modifica el sistema de evaluación vigente (MEN, Decreto 0900 de 1984).

Con la asignatura de “Educación para la democracia, la paz y la vida social” empiezan a tomar forma los primeros elementos que constituyen la Educación para la paz impulsada por el Estado colombiano en la década de 1980: la identidad nacional construida a partir de la emulación de la vida de los próceres libertadores y los valores instituidos por la tradición católica y cristiana;

la construcción de ciudadanía a partir del respeto por las autoridades y el orden jurídico, reflejado en el cumplimiento de deberes y el ejercicio de los derechos ciudadanos; y la idea de la paz, entendida como ausencia de conflictos, como fundamento y condición para el desarrollo económico del país.

### ***Los marcos generales para las ciencias sociales***

Un segundo mecanismo de promoción de la Educación para la paz fue la reforma curricular de las ciencias sociales de 1984 producida en el marco de la Renovación Curricular emprendida por el Estado colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional. Dicha reforma tuvo como propósito la integración de las ciencias sociales y fue concretada en los *Marcos generales para las ciencias sociales*. Cuatro elementos movilizaron el interés en dicha reforma: en primer lugar, las políticas orientadas para la región y a nivel internacional por la CEPAL, la UNESCO y el PNUD de los organismos internacionales que presionaban al Estado colombiano a modernizar sus instituciones con el fin de ponerse en el camino del desarrollo; en segunda instancia, las reformas llevadas a cabo en países como Inglaterra, Canadá, Australia, Estados Unidos y Suecia en la década de 1970 y principios de los años 80, con el fin hacer corresponder la enseñanza de las ciencias sociales con las transformaciones económicas, políticas y sociales generadas por el proceso de globalización capitalista que estaba en marcha; en tercer lugar, la aparición de nuevos sujetos y movimientos sociales (feministas, indigenistas, ambientalistas, afrodescendientes) en diversas partes del mundo que obligaron a que dentro de las ciencias sociales se abrieran nuevas ramas de investigación y, al mismo tiempo, plantearon la necesidad de incluir nuevos currículos en el escenario escolar; por último, las tensiones provocadas por la profesionalización alcanzada en el país de algunas disciplinas como la sociología y la historia, y la insistencia de algunos intelectuales colombianos, varios de ellos formados en el extranjero, para que la enseñanza de la historia y más generalmente de las ciencias sociales incorporara tanto los métodos como los conocimientos particulares producidos por cada disciplina y dejara de lado la formación en historia patria.

Como resultado de la combinación de estos cuatro factores, el Ministerio de Educación propuso, a través de los *Marcos Generales*, una visión científica de las ciencias sociales y optó por que estuvieran más orientadas a la construcción de ciudadanía que a la formación de una identidad

nacional basada en la transmisión de valores cívicos y morales y a la fijación de modelos sociales a emular.

A través del Decreto 1002 de 1984 se justificó la reforma al indicar que las ciencias sociales que se transmitían en la Escuela (historia, geografía y cívica), eran disciplinas aisladas unas de otras que no reflejaban la integración de los conocimientos diversos sobre el ámbito social ni la relación que tenían con la cotidianidad de los estudiantes. Así, en la presentación que hizo el jefe de la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal de los *Marcos Generales*, respecto a los marcos para las ciencias sociales se planteaba que:

Se adopta un enfoque interdisciplinario a fin de que se puedan comprender las relaciones entre el hombre y su medio, esto es las relaciones del hombre con la naturaleza, consigo mismo y con sus semejantes. Se parte de las situaciones concretas de la vida diaria para buscar algunas generalizaciones en torno a tres aspectos globales, desde los cuales se seleccionan los conceptos del área: la temporalidad, la espacialidad y la estructura socio-cultural. *Se destaca la formación en el campo de los valores y de las actitudes requeridas para el ejercicio de la democracia dentro del ámbito institucional colombiano* [énfasis añadido] (MEN, 1984, Presentación).

De acuerdo con las intenciones manifiestas, este nuevo diseño del currículo de Ciencias Sociales “busca recoger y plasmar en la educación el espíritu general del desarrollo de las Ciencias Sociales y facilitar la asimilación y aplicación de las teorías y métodos más desarrollados” (MEN, 1984, p. 191). Así mismo, suponía la incorporación de los resultados, aportes y avances de las investigaciones sociales adelantadas sobre Colombia y sus regiones, con la perspectiva de tener una visión más aproximada de la realidad nacional, y tenía en cuenta la activa participación del educando en los procesos de aprendizaje y reflexión sobre la realidad que lo rodeaba.

El marco teórico de los *Marcos Generales* planteó unas ciencias sociales surgidas de procesos de comprensión e interpretación de los hechos humanos y de procesos de relación y comunicación de los seres humanos con sus semejantes, de ahí que su objeto fuera el ser humano en sus diferentes relaciones con el medio ambiente, consigo mismo, con sus semejantes y con su cultura y su objetivo fuera organizar, sistematizar y generalizar las descripciones, análisis y reflexiones sobre los procesos de la experiencia cotidiana, los conocimientos sobre el hombre, su historia, su medio ambiente, sus relaciones sociales, su creatividad, etc., de modo que puedan ser caracterizados como conocimientos científicos.

Al reconocer e insistir en las particularidades metodológicas de las ciencias sociales se concluía que el método no puede ser el mismo que se empleaba en otros dominios científicos, por cuanto:

1. Las Ciencias Sociales no pueden considerarse como meramente descriptivas. Su última intención es comprender, explicar y ayudar a la transformación, evolución y superación de situaciones sociales determinadas en un momento dado. 2. No todos los hechos sociales son necesariamente cuantificables. Aun cuando algunos análisis pueden y deben centrarse en aspectos cuantitativos — la economía, la demografía, etc.— ello no niega, sino apoya la necesidad de énfasis en lo cualitativo. 3. Puesto que su objeto de conocimiento histórico, evolutivo y dinámico, sus resultados deben reflejar las transformaciones estructurales que las relaciones sociales crean o fomentan a través del tiempo y del espacio. 4. Las Ciencias Sociales observan normas, relaciones y valores sociales que se expresan a través de los lenguajes y que existen como realidades en la conciencia individual y colectiva. (MEN, 1984, p. 195)

Partiendo de la clasificación habermasiana<sup>38</sup> del conocimiento, según la cual este se orienta y clasifica de acuerdo con tres clases de intereses que guían a los científicos: técnico, práctico y emancipatorio, en los *Marcos Generales* se planteó “la necesidad de proporcionar a los alumnos experiencias de enseñanza-aprendizaje y de reflexión con respecto a los tres niveles de interés y de conocimiento científico” (MEN, 1984, p. 196). En el caso del interés técnico, característico de las ciencias empírico-analíticas, en la Ciencias Sociales se ubicaba la preocupación por la predicción y control de los procesos sociales, lo que las orientaría hacia:

la posibilidad de llevar un conocimiento objetivo de los problemas sociales. En este caso, se busca un conocimiento experimental comprobado y controlado. A nivel pedagógico se deberá hacer énfasis en la recolección y presentación de datos, en la formulación de hipótesis y en el control de variables; además de la exigencia de rigor y fidelidad de los hechos a los textos. (MEN, 1984, p. 196)

En cuanto al interés práctico, este estaba dado por la orientación de las prácticas sociales de las personas y de la sociedad en un contexto histórico y cultural; este interés correspondía a las ciencias histórico-hermenéuticas, las cuales buscan interpretar y dar sentido a los hechos que estudian. Estas ciencias estarían determinadas por el interés práctico de la comprensión de la cultura, de la ubicación de ella, de la intercomunicación con los demás. Este sería el lugar para que se discutieran sistemáticamente los problemas relacionados con la educación y la comunicación dentro de un proyecto general de participación de la comunidad:

---

<sup>38</sup> Habermas, Jürgen. “Conocimiento e interés”, en *Ideología y valores*, Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1975.

Se trata de llegar a la comprensión de las tradiciones y, en general, de la cultura de un pueblo reconociendo la diversidad cultural y abriendo las perspectivas de transformación de determinadas situaciones históricas.

En cuanto a la incidencia pedagógica de este interés, debe fomentarse en los alumnos desde temprana edad la expresión de su propio modo de ser, además de propiciar el intento de comprender, apreciar, valorar y respetar el punto de vista y los sentimientos de los demás. También se busca desarrollar el aprecio por la cultura propia y por las demás culturas. Así mismo, se intentará reconstruir fidedignamente las épocas, tratando de entender los sistemas de valores de esos tiempos, así como sus pautas de expresión y las fuerzas sociales y económicas que han intervenido en sus transformaciones. Se destacarán las relaciones existentes entre las acciones de las personalidades y las sociedades en que se desarrollaron y las hicieron posibles en un momento, y los grandes procesos transformadores que lograron desencadenar. (MEN, 1984, pp. 196-197)

Nótese la coincidencia con el elemento de la Educación para la paz de la UNESCO centrado en la comprensión internacional, que aplicado al ámbito particular corresponden a la comprensión y el reconocimiento del otro. Lo que pone la causa de los conflictos y de la guerra en el no reconocimiento del otro y en la incapacidad de empatía con él y no en los intereses contrapuestos de tipo económico, político, social y/o cultural que dan origen a ellos. Todo ello se corresponde con la idea de Montessori de que la guerra surge en la cabeza de los hombres y es allí donde hay que combatirla, y no que es resultado de las contradicciones y antagonismos sociales.

Por último, en cuanto al interés emancipatorio de las ciencias sociales en los *Marcos Generales* se afirmó que “deben centrar su interés en la transformación de la sociedad actual para posibilitar al hombre la realización auténtica de su libertad de sus ideales más humanos” (MEN, 1984, p. 197). Para ello, se esperaba que dicho interés se expresara en una actitud crítica, en una manera de interpretar la realidad que “no solo tiene en cuenta las posibilidades alternativas actuantes, sino que logra presentar nuevas soluciones más acordes con las metas de una comunidad que busca la justicia y con las necesidades de un individuo auténtico” (MEN, 1984, p. 197).

Los aspectos que destacan en la propuesta curricular de 1984 son: el papel otorgado a las ciencias sociales en la construcción ética y moral de los sujetos, el rol del maestro como convencedor de la conveniencia de los valores socialmente promovidos y el papel que se le asigna al diálogo en la convivencia y, posiblemente, en la resolución de conflictos.

Respecto al papel otorgado a las ciencias sociales en la construcción ética y moral de los sujetos, se afirmaba que era necesario que en el proceso educativo se presentaran inicialmente valores que corresponden al ser mismo del hombre en sociedad y que son normalmente aceptados, a saber: el respeto a la vida, la cooperación humana, la libertad, la justicia, entre otros. Y que a la

par que se presentaran estos valores como esenciales de la especie humana; se debía formar en actitudes que llevaran al alumno a interiorizar y apropiarse de estos valores. “La formación ética significa pasar de normas establecidas social o tradicionalmente, al nivel de convicción libre y responsable acerca de la necesidad y conveniencia de determinados valores humanos, a partir de los cuales se puedan discernir entre aquellas normas” (MEN, 1984, p. 198). Por tanto, el rol de las ciencias sociales consistía en convencer al alumno de la conveniencia de la aceptación y acatamiento de dichos valores para la convivencia en sociedad.

De ahí, se concluyó que uno de los valores primordiales que debía fomentarse en los alumnos era la necesidad del diálogo y del respeto de la opinión de los demás, pues solo desde esta perspectiva era posible llegar a asumir determinados valores como necesarios para un desarrollo humano de la comunidad. Así pues, en la discusión pública debía formarse la actitud democrática, puesto que la actitud de diálogo posibilita el análisis y discusión de los valores de la sociedad actual o de otros que pudieran proponerse como alternativa.

En cuanto al papel del maestro se resaltó su función ética. Dada la naturaleza de la escuela, en la cual el maestro cumple consciente o inconscientemente una función determinada, este debía procurar ser consciente de su influjo en la formación de los hábitos, las actitudes, los valores, la posición frente a la vida, etc., de sus alumnos. Este hecho conminaba al maestro a reflexionar sobre la autenticidad de sus valores y de su obrar de acuerdo con ellos y a formar en el alumno la responsabilidad con respecto a sus acciones y a comprender que esta responsabilidad implica un compromiso con sus congéneres. Por ello,

tienen preeminencia los valores como la justicia, *la búsqueda de la convivencia pacífica a nivel comunitario, nacional e internacional* [énfasis añadido], la afirmación de la libertad del otro y de su derecho a condiciones de vida decorosa y a su desarrollo humano y cultural, un manejo racional de los recursos naturales y sociales, etc. (MEN, 1984, p. 199).

La estructura curricular presentada en los marcos generales para las ciencias sociales tuvo la pretensión de que las ciencias sociales integradas desarrollaran en los educandos las nociones de espacialidad y temporalidad, estructura socio-cultural en la que se contemplaban las relaciones económicas, las relaciones jurídico-políticas y los saberes y expresiones colectivas. Llama la atención que respecto a lo político-jurídico se centrara en las formas de organización política vigentes regidas por la Constitución y el conjunto jurídico normativo que regula las relaciones sociales, casi como un orden inmutable, puesto que la preocupación estaba situada en la manera

en que los individuos, grupos sociales y las mismas instituciones son incorporados a este, en contraposición a la posibilidad de transformación de la que se hablaba anteriormente.

Por último, y en consonancia con la Educación para la paz propuesta por la UNESCO, los *Marcos Generales* señalaron el reconocimiento y la coexistencia de la diversidad como elementos constitutivos de la identidad nacional y de la búsqueda de la paz:

Esta coexistencia (de formas diferentes de ver la vida, de valorar los hechos) que se da dentro del país, al interior de las regiones, localidades y aun dentro de las familias, es una de las características centrales que definen la identidad colombiana en la época en que vivimos. Por eso, la identidad nacida de la coexistencia de la diversidad, la capacidad de convivencia con personas o grupos que tienen una visión diferente del mundo es un elemento clave para entender la nacionalidad y una herramienta conceptual y valorativa de gran importancia en la búsqueda de la paz (MEN, 1984, p. 207).

Dos importantes desplazamientos se producen con la propuesta hecha por el MEN en los *Marcos Generales* respecto a dos de los elementos que se han identificado hasta ahora como parte de la Educación para la paz: el primero de ellos es el de la identidad nacional; con la reforma curricular de 1984 se pretende que sea abandonada una visión de la identidad nacional centrada en el enaltecimiento de la historia patria para enfocarse en el reconocimiento de la diversidad cultural y política presente en el país. El segundo corresponde a la formación moral y en valores; se deja de lado el énfasis puesto en los principios católicos y cristianos para centrarse en valores que se corresponden más con el derecho natural, como la vida, la justicia y la libertad. Donde no existen modificaciones sustanciales respecto a la concepción heredada de décadas anteriores es en la idea de ciudadanía, esta sigue siendo entendida como el respeto y el acatamiento del orden jurídico político establecido.

### ***La ley 115 de 1994 o Ley General de Educación***

La ley General de Educación fue, de un lado, producto de los procesos políticos acaecidos en Colombia en los primeros años de la década de 1990. Los acuerdos de paz alcanzados con el M-19 y el EPL, aunados a la presión ejercida desde diversos sectores sociales y fuerzas políticas, forzaron el establecimiento de una Asamblea Nacional Constituyente que, tras contar con una participación muy diversa de fuerzas sociales, promulgó la Constitución de 1991, que serviría de nuevo marco regulatorio de la vida nacional. De otro lado, es el resultado del proceso académico y de movilización social que representó el Movimiento Pedagógico, con toda su elaboración

teórica y metodológica, sistematización de experiencias educativas, reflexiones y propuestas que se concretaron en una apuesta por la construcción de una cultura política democrática (sobre este aspecto se volverá en los capítulos IV y V).

La Constitución de 1991 estableció la educación como un servicio público y otorgó al Estado la responsabilidad de ejercer su inspección y vigilancia con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. El reconocimiento de la educación como un servicio público, permitió al Estado reclamar para sí la reglamentación y el control sobre la misma y demandar de todas las instituciones los mismos requerimientos para fortalecer la construcción de una cultura política democrática, basada en la defensa de los derechos humanos y la formación para la paz (Herrera, 2005, p. 83).

Las disposiciones en torno a la educación consignadas en la Constitución fueron, a su vez, reglamentadas a través de la Ley General de Educación de 1994. La construcción de dicha Ley fue el resultado de las concertaciones entre el magisterio, liderado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), y el gobierno central. El hecho de que la ley consignara varias de las demandas hechas por FECODE durante la década de 1980 le dio a la Constitución una alta legitimidad ante la opinión pública.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, en el que, además de consignarse la educación como un derecho de la persona y un servicio público, se estipuló que la educación debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, la Ley 115 de 1994 fijó en su artículo 5° como fines de la educación, entre otros: la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (numeral 2); la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios (numeral 4); el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (numeral 6); y la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe (numeral 8).

Referente a los objetivos comunes de la educación en los tres niveles de educación correspondientes al preescolar, la básica (primaria y secundaria) y la media, el artículo 13 de dicha

Ley estipuló que son objetivos: formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los Derechos Humanos; fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional; formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo; y fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

El artículo 14, mediante el cual estableció la enseñanza obligatoria, a través del literal *a*, fijó los siguientes elementos como obligatorios para los tres niveles educativos: El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política. Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, debían impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales. Así mismo, en el literal *d* se fijaron como imperativos la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general la formación de los valores humanos. Esta formación debía incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. En relación con los objetivos generales de la educación básica, en los literales *d* y *f* del artículo 20 se estipuló que se debía propiciar el conocimiento y la comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua; la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Sobre los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, de acuerdo con lo fijado en el artículo 21, los objetivos fueron: la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; el desarrollo de valores civiles, éticos y morales y de organización social y de convivencia humana; la iniciación en el conocimiento de la Constitución Política; la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad; y la iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y su diversidad étnica, social y cultural como Nación.

Para el caso de la educación básica en el ciclo de secundaria, de acuerdo con el artículo 22, la formación debía estar orientada a: el estudio científico de la historia nacional, latinoamericana

y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales del país en el contexto continental y mundial; el estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos; y la formación en el ejercicio de deberes y derechos y el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales. En el parágrafo del artículo 30, en el que se fijaron los objetivos específicos de la educación media académica, se estipuló que los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales pondrían énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientados a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. De manera tal que la historia fue entendida como una herramienta cuyo énfasis debía estar puesto en la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de la paz y no en el análisis de las causas que dan origen al conflicto y las transformaciones que se requieren.

Como áreas obligatorias para alcanzar dicha formación, en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, se definieron tres grupos de asignaturas: un primer grupo conformado por ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; un segundo grupo formado la educación ética y en valores; y, en tercer lugar, la educación religiosa como un área aparte. De acuerdo con el parágrafo 2 del mismo artículo, la educación en Historia de Colombia fue considerada una disciplina que debía ser integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afectara el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje.

El currículo fue definido en el artículo 76 como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Ley 115 de 1994, título IV, capítulo 2). Por su parte, el plan de estudios se definió en el artículo 79 como “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (Ley 115 de 1994). En la educación formal dicho plan debía establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y

los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

Con base en lo anterior, puede concluirse que la Ley General de Educación, tal como fue planteada, delineó cuatro elementos centrales en relación con la Educación para la paz: un primer elemento corresponde al respeto por los Derechos Humanos; el segundo, la formación ética y moral; el tercer elemento es la consolidación de la identidad nacional fundamentada en el reconocimiento y la comprensión crítica de la diversidad étnica y cultural del país; por último, el cuarto elemento refiere a la construcción de ciudadanía centrada en el respeto por la autoridad, la Ley y los símbolos patrios, en el conocimiento y la práctica de la Constitución de 1991 y, en el respeto a los que se consideran los principios democráticos: convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, libertad, tolerancia y participación.

De tal manera, con lo consignado a lo largo de su articulado, la Ley General de Educación estructuró, al menos, dos funciones sociales para la Escuela: por una parte, una función económica en la que la educación fue entendida como la “preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (Ley 115 de 1994, artículo 27); por otra, una función político-ideológica y cultural en la que la Educación para la paz y la democracia son los ejes centrales. En otras palabras, una educación para la legitimación y el apuntalamiento del orden económico y social capitalista y de su forma política: la democracia burguesa.

### ***Los estándares curriculares en Ciencias Sociales***

El objetivo de la formación para una ciudadanía participativa, consignado en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación, se hizo patente en los *Estándares Curriculares de Ciencias Sociales*, desde los cuales, según lo planteado por el ministro de educación, Francisco José Lloreda Mera, en la presentación que hace de estos, se esperaba educar para “una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores de la democracia” (MEN, 2003, p. 5).

La premisa de la que partieron los *Estándares Curriculares de Ciencias Sociales* fue la de que el país adolece de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones

democráticas y con la esencia de la Constitución (MEN, 2003, p, 21), razón por la cual se propusieron unos lineamientos curriculares abiertos y flexibles que, al integrar, a través de unos ejes generadores, el conocimiento social disperso y fragmentado, promovieran “la formación de ciudadanas y ciudadanos que 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, 2003, p. 9).

Dada la situación del país, en estos estándares se consideró apremiante que la educación tuviera sentidos y significados sociales, es decir, que se hiciera posible la existencia de una auténtica y operante sociedad civil que asumiera sus responsabilidades, inspirada en una ética y unos valores cívicos, procurando un país mejor en medio del conflicto. Lo anterior implicaba que el motor y la razón de ser de los lineamientos en el aula debía ser la prioridad de formar ciudadanas y ciudadanos que manejaran saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente que condujera al pleno y cabal desarrollo personal y social de su población. En otras palabras, de acuerdo con los *Estándares curriculares de Ciencias Sociales*, Colombia necesitaba personas que:

en cambio de negar la vida y la diferencia, creen gozosamente alternativas de coexistencia; que en cambio de competir excluyentemente, se solidaricen incluyendo; que más que instruirse para poseer, se formen para ser y crecer personal y colectivamente; que más que buscar ideologías seguras, afronten la incertidumbre de la pregunta crítica; que en cambio de buscar exclusivamente la autonomía individual, asuman la moral de la responsabilidad cívica para con sus conciudadanos. (MEN, 2003, pp. 86-87)

En el capítulo 1, titulado *La construcción histórica de las ciencias sociales y sus implicaciones educativas*, al referirse a las orientaciones de las ciencias sociales en el currículo colombiano y a las apreciaciones expresadas por profesionales en la enseñanza de la Historia, los autores reconocieron que, desde el establecimiento de la República, a las ciencias sociales escolares se les otorgó una orientación ligada a “favorecer el desarrollo de una ‘cultura general’ y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países” (MEN, 2003, p. 19) y a la par “*adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes*” [énfasis propio] (MEN, 2003, p. 20). Por tanto, aunque la Ley General de Educación centró nuevamente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geografía), los

lineamientos sugirieron la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores, aspectos todos requeridos por la sociedad para la construcción “del nuevo tipo de ciudadanas y ciudadanos” que necesitaba el país.

También, estos lineamientos retoman aportes y directrices que el Plan Decenal de Educación (1996-2005) establece, y son pertinentes para el área: Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica. Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país y la preservación del ambiente. (MEN, 2003, p. 22)

Así, los objetivos de la formación en ciencias sociales en la educación básica y media eran trazados de acuerdo con la nueva Constitución, la Ley General de Educación, el Plan Decenal de Educación (1996 – 2005) y los encuentros internacionales realizados por la UNESCO, los cuales seguían las pautas establecidas en el Marco Internacional para la formación en Ciencias Sociales y que fijaban que:

las y los estudiantes ‘adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados’ que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueve educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y deberes.

Que los y las estudiantes afronten ‘de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...’; que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas (MEN, 2003, p. 24).

Para alcanzar los objetivos propuestos, y después de describir la estructura abierta, flexible, integrada y en espiral a seguir en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, los *Estándares Curriculares de Ciencias Sociales* señalaron ocho ejes en torno a los cuales se trazaron los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, a saber: (1) defensa de la condición humana y respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como creación de la identidad colombiana; (2) sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz; (3) mujeres y hombres como guardianes de la madre tierra; (4) búsqueda de desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana; (5) nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita; (6) las construcciones de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos; (7) las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de

comunicación); (8) las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar las necesidades y cambios.

De particular interés para esta investigación resultan los numerales 1, 2 y 8 referentes a la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida; el compromiso del sujeto, la sociedad civil y el Estado con la defensa y la promoción de los deberes y Derechos Humanos como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz; y la concepción de las organizaciones políticas y sociales como estructuras para canalizar diversos poderes y afrontar las necesidades y los cambios. Estos aspectos denotan la preocupación por la estabilidad social frente a las enormes e históricas desigualdades experimentadas por sectores sociales como las mujeres y los grupos étnicos y sus demandas, organizadas especialmente desde la década de los setenta, y la necesidad de adoptar las recomendaciones de la ONU hechas a través de la UNESCO referentes a la inclusión y el respeto por los Derechos Humanos, dos elementos centrales de la Educación para la paz. La obligación de dar cabida en el sistema escolar a las minorías sociales, étnicas y culturales le planteaba al Estado y a la sociedad en general el problema de una educación multicultural que acogiera la diversidad en relación con los patrones culturales que predominaban y que tendían a la homogeneización y la normalización. La salida planteada a tal problema fue la construcción, a través de los lineamientos curriculares, de una cultura política que favoreciera el diálogo y la comunicación entre colectivos sociales diversos (MEN, 2003, p. 80)

En relación con la defensa y la promoción de los Derechos Humanos, entendidos como mecanismos para construir la democracia y la paz, el énfasis fue puesto en el respeto por la legalidad o lo que en los lineamientos se denomina como las “reglas fundamentales del juego democrático”. Al respecto, se señala lo siguiente:

El hombre nace como posibilidad pero debe hacerse como sujeto irrepetible y único, necesita crearse como ciudadana y ciudadano, es decir como persona que se ‘atreve a pensar por sí misma’ en solidaridad con otros sujetos, *actuar respetando las reglas fundamentales del juego democrático* [cursivas añadidas], y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana y del país (MEN, 2003, p. 80).

En esa misma dirección, la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue vista y promovida como una experiencia de concertación de mínimos acuerdos que le han permitido a la humanidad proveerse con un código ético para frenar los abusos contra la dignidad humana y, en

ese sentido, detener las guerras nacionales y mundiales, así como el dolor y la muerte que han causado a la humanidad. Tomando esto como referente, se insistió en que:

Para el caso colombiano, hoy se hace más urgente que nunca pactar unos ‘mínimos’ que permitan resolver los conflictos, y particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada (MEN, 2003, p. 81).

Es importante señalar que es la primera vez que la confrontación armada que atraviesa el país es mencionada de manera explícita en los planes de estudio y la normatividad educativa analizados aquí. La ausencia de siquiera la mención en otros documentos está en relación con la negación del conflicto colombiano que ha sido política del Estado y de las clases dominantes colombianas, incluso pese a las demandas y luchas por la historia y la memoria que las víctimas han hecho de manera organizada. Se volverá sobre este punto en el capítulo V.

Los *Estándares Curriculares de Ciencias Sociales* pretendían que, con la promoción de los Derechos Humanos como acuerdos mínimos para frenar los abusos contra la dignidad humana, los sujetos y la sociedad civil conocieran y defendieran los derechos promulgados y que el Estado garantizara su viabilidad y, en caso contrario, se conocieran los mecanismos fijados por la misma legalidad “para defenderlos y posibilitar a todos unos mínimos de igualdad, donde se manejen una solidaridad horizontal que ayude a contener y superar la divisiones jerárquicas y verticales existentes en la sociedad” (MEN, 2003, p. 81). Al plantear este eje, la preocupación radicaba en que la desigualdad excesiva suscitara luchas, incluso violentas, que impidieran el diálogo democrático, pues, siguiendo a Bobbio, se planteaba que “no se trata de conseguir todos los derechos sino de buscar los derechos básicos para todas y todos” (MEN, 2003, p. 81).

Por último, en el eje ocho, referente a las organizaciones políticas como canalizadoras de diversos poderes, la democracia fue planteada, de la manera idealista reseñada por este trabajo en el primer capítulo, como una de las construcciones humanas más eficientes para resolver la cuestión del poder y las luchas por este. En ese sentido, se afirmó que la democracia es una de “las construcciones más innovadoras de la humanidad, en materia política y social” (MEN, 2003, p. 86). Nada se dijo allí sobre el carácter de clase de la democracia y de las grandes desigualdades que encubre y reproduce, pues estos no pasan de ser vistos como pequeños errores y limitaciones de un proyecto que se presenta y es concebido como perfectible.

Los *Estándares curriculares de Ciencias Sociales* limitaron la acción política a la construcción y perfeccionamiento de la democracia. Siguiendo a Bobbio, se aseveró que “quien quiere hacer política día a día debe adaptarse a la regla principal de la democracia, la de moderar los tonos cuando ello es necesario para obtener un fin, el llegar a pactos con el adversario, el aceptar el compromiso cuando este no sea humillante y cuando es el único medio de obtener algún resultado” (MEN, 2003, p. 86). Con ello, se descartaba fácilmente y se les negaba el carácter político a las luchas libradas por fuerzas políticas cuyo proyecto social plantea, entre otras cosas, la superación de la democracia. Lo mismo ocurriría en el caso de otras fuerzas políticas o sociales no hegemónicas que reivindicaran el uso de la violencia como medio para obtener el poder con miras a realizar las transformaciones estructurales que la sociedad requiere, pues al plantearse la *noviolencia* como uno de los valores democráticos, todo sujeto o grupo oprimido que ejerza la violencia o defienda su carácter liberador es asumido como enemigo de la democracia y blanco de toda la violencia legal que la democracia burguesa le permite ejercer al Estado:

la democracia y sus propuestas siguen siendo una razón vigente y casi una norma para las actuaciones políticas y sociales y una estrategia para controlar los desmanes del poder cuando se abusa de él. Valores como la tolerancia, la libertad, el pluralismo, la no violencia, la fraternidad y la igualdad son fundamentales en las prácticas diarias de las organizaciones políticas y sociales; sin ellos, la humanidad no habría podido oponerse a los excesos y extremos derivados del poder: autoritarismo, militarismo, guerra, hambre, enfermedad, desigualdad y sometimiento. (MEN, 2003, p. 86)

Por consiguiente, con los lineamientos curriculares en ciencias sociales y también con los de Constitución Política y Ciudadanía, como se verá en el siguiente apartado, el mayor peso en la Educación para la paz estuvo puesto en la construcción de ciudadanía.

### **Los estándares curriculares para Constitución Política y Democracia**

A finales de los años ochenta, como resultado de la intensificación de la confrontación armada entre las fuerzas legales e ilegales del Estado y las guerrillas tradicionales, pero también de los avances en los acuerdos de paz que se hacían posibles con algunas de estas guerrillas o facciones de ellas, la Asamblea Nacional Constituyente y la promulgación de la nueva Constitución fueron asumidos como “tratamientos de fondo para dolencias que no eran superficiales ni efímeras” y como los mecanismos que posibilitaban “reconstruir la legitimidad del Estado Colombiano” (MEN, 2003, p. 119), profundizando la democracia. En este marco, la

educación cívica fue vista como herramienta clave para alcanzar tales objetivos. De ahí que, los *Estándares Curriculares de Constitución Política y Democracia* estuvieran sustentados en la idea de una cívica “renovada” no centrada en el culto a símbolos o a héroes y próceres —lo que no quiere decir que estos se dejaran de lado—, sino en la construcción de una ciudadanía participativa que buscaba darle vida ya no solo al Estado de Derecho siempre promulgado, pero nunca alcanzado en Colombia, sino al Estado Social de Derecho.

La figura del Estado Social de Derecho en torno a la cual se buscaba movilizar socialmente tenía el propósito de restituir la legitimidad del Estado que se hallaba en crisis. En los lineamientos de Ciencias Políticas se señalaron dos fuentes de ilegitimidad del Estado: la primera de ellas era la “precaria existencia del Estado que no está presente en vastas regiones del país” —aunque esta “precaria existencia” correspondiera más bien a que el Estado en zonas de influencia guerrillera o en zonas habitadas por grupos étnicos se hace presente principalmente a través de sus fuerzas armadas que ejecutan brutales acciones represivas— y, a razón de ello, “una gran cantidad de colombianos que pueden vivir al margen de su influencia (MEN, 2003, p. 120)”. Por estas dos razones, la reconstitución de la legitimidad del Estado imponía como tarea hacer que las instituciones respondieran a las expectativas de los ciudadanos y que estos acataran sus mandatos al sentirse reflejados en lo nacional y sentirse invitados a construirlo. Es en este contexto en el que debe situarse y entenderse el carácter pluriétnico y multicultural de la nación promulgado por la Constitución y la importancia de insistir en ello a través de la Ley General de Educación y de los lineamientos curriculares.

Aunados a la preocupación por reconstituir la legitimidad del Estado por la vía de promulgar un Estado Social de Derecho y movilizar a importantes sectores en torno a esta idea, los *Estándares curriculares de Constitución Política y Democracia* permiten ubicar la inquietud por la paz, entendida esta como estabilidad y orden social. El siguiente fragmento resulta bastante diciente al respecto:

Lo cierto es que la alteración del orden público ha ocupado los últimos cincuenta años. En este largo tiempo, las repercusiones en la comunidad nacional han sido profundas. No solo porque parte considerable de los colombianos haya aprendido a vivir en la ilegalidad o con prescindencia de cualquier consideración legal.

Es lamentable pero hemos aprendido a ver enemigos en otros compatriotas. De modo que un foso divide a la nación, con diversos proyectos de futuro de uno y otro lado, con lealtades contrapuestas, con solidaridades parciales.

Aún más: la guerra ha implicado la aparición de sospechas y recelos que quiebran la noción de la buena fe como cimiento de la convivencia. La confrontación armada ha desatado vastos movimientos de población, que como desplazados llegan a las ciudades para ser vistos como peligro o estorbo. Superar este periodo de violencia implica una refacción del tejido social. No basta una subjetividad apta para la paz, se requiere también reconstruir la trama de relaciones sociales, reconquistar la confianza en el otro, ganar de nuevo la noción de la solidaridad (MEN, 2003, p. 121).

Lo anterior permite, además, ver la ambigüedad con la que se hacía referencia a la guerra: en un primer momento, era reducida a la categoría de “alteración del orden público”, de lo cual puede inferirse una intencionalidad de negar el carácter político de esta y, en consecuencia, de rehusarse a reconocer a las fuerzas subversivas como agentes políticos. Más aún si se tiene en consideración la inquietud manifiesta porque se viviera en la ilegalidad o con prescindencia de cualquier consideración legal, lo cual ponía el énfasis no en el carácter político de las fuerzas subversivas y sus reivindicaciones y programas sociales sino en la violación de la ley, lo que le permitía al Estado mostrarlas como simples criminales. En un segundo momento, en los *Estándares curriculares de Constitución Política y Democracia* se hizo referencia explícita a la guerra para dejar sentada la preocupación por la polarización social que había generado y pudiera seguir ocasionando y por las consecuencias sociales de la misma, aunque el resquebrajamiento del tejido social como resultado de esta se convirtiera en preocupación solo en tanto representaba un gran número de desplazados que se constituía en un problema social en las ciudades.

Ahora bien, aunque las condiciones internas eran un factor de gran importancia en las motivaciones para la insistencia de la enseñanza cívica y de la Educación para la paz, lo fue más la dinámica de la economía mundial y las demandas para que la modernización política se acompañara de y redundara en la estabilidad social. Los lineamientos curriculares fueron explícitos en señalar que si bien el cambio de perspectiva con respecto a la identidad nacional convertía en urgencia la formación de los ciudadanos “como albañiles idóneos para la obra de construir un Estado democrático” (MEN, 2003, p. 121), la urgencia era aún mayor por cuanto los cambios “en la economía mundial y en las relaciones entre las naciones han venido cuestionando la noción tradicional de los Estados y su soberanía” (MEN, 2003, p. 121). No puede perderse de vista que la Constitución de 1991 fue el marco legal para la apertura económica y la entrada plena de las políticas neoliberales en el país de la mano de las disposiciones de organismos multilaterales y la inversión extranjera. En ese sentido, la modernización del Estado se constituyó en una necesidad para poder incursionar en el teatro mundial capitalista y la estabilidad social en una condición para

la inversión extranjera y la ampliación de los empréstitos nacionales. Precisamente, en función de estos objetivos, la Constitución de 1991 propuso la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (artículo 22), colocó el pluralismo como un valor central del orden democrático y se presentó como un pacto de paz.

En consecuencia, en los *Estándares curriculares de Constitución Política y Democracia* se propuso que la construcción de ciudadanía, entendida como un proyecto político-cultural, se realizara en tres niveles: la promoción de una subjetividad democrática, la contribución en la consolidación de una cultura política acorde con la democracia, y el conocimiento básico de las instituciones por la vía de la difusión y conocimiento de la Constitución del 91. “Por obra de la escuela, los futuros o actuales ciudadanos habrán de moverse en estos niveles con suficiencia” (MEN, 2003, p. 130).

En cuanto a la formación de subjetividades para la democracia, los estándares las mostraron como resultado más de una imposición que de un proceso propio, pues, de acuerdo con lo planteado en estos estándares, la construcción del Estado en América Latina no ha contado con los cimientos culturales y sociales con los que se contó en Europa, tras siglos de cambios económicos y culturales que dieron paso a la subjetividad moderna, sino que “quisimos obviar [estos siglos] decretando la existencia del ciudadano y prescribiéndole la autonomía y responsabilidad a la que solo pueden llegar quienes deciden tomar la propia historia entre sus manos” (MEN, 2003, pp. 133). Esta sería, de acuerdo con los estándares, la razón por la que la construcción de ciudadanía en Colombia había sido deficitaria, pues no se tuvo en América Latina un proceso que la introdujera en la modernidad, sino que la modernización<sup>39</sup> se dio de la mano de la asimilación y copia de modelos externos, particularmente los europeos. La modernización sin modernidad explicaría que en América Latina lo moderno se hubiese convertido en solo un culto por las formas, los gestos, las modas nuevas, pero perpetuando la realidad absoluta de una sociedad premoderna. “En esta contradicción se neutralizan y desnaturalizan propuestas de construir sociedades y Estados modernos y democráticos.” (MEN, 2003, p. 135)

---

<sup>39</sup> La distinción entre modernidad y modernización es tomada en los lineamientos de Consuelo Corredor quien expresa que la primera “es el proceso social de construcción de actores sociales liberados de la sacralización del mundo o, mejor, de actores provistos de una visión secular del mundo y, por consiguiente, con capacidad para actuar sobre el mismo”, mientras que la modernización es “el proceso de mutación del orden social inducido por las transformaciones derivadas del desarrollo de la ciencia y la técnica” (Corredor, 1992, p. 50).

El principal impacto de la situación descrita era, de acuerdo con lo planteado en los estándares, el alto déficit de ciudadanía que presentaban los países de América Latina. Los latinoamericanos siguen dependiendo de los poderosos —naturales o sobrenaturales— para resolver sus problemas; consideran que no tiene derechos, sino que son objeto de la generosidad o benevolencia de sus superiores; las leyes les siguen pareciendo arbitrarias como los dictados de los monarcas, muy lejos de ser el producto de la deliberación en la que todos pueden participar y expresión de la voluntad de todos. Dicho en otros términos no hay ciudadanos para hacer viable la democracia (MEN, 2003, p. 135).

De ahí, la importancia de la propuesta que hacían los estándares de redefinir el concepto de ciudadano, de superar la idea de que este es solo alguien que puede elegir y ser elegido para darle paso a “un sujeto activo en la definición y la búsqueda de los destinos colectivos” (MEN, 2003, p. 136). Ello suponía sujetos que se interesaran por la suerte común, por la “participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de respuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales” (MEN, 2003, p. 136). De manera tal que para trascender del proyecto instruccionalista a la

empresa formativa de la subjetividad, es necesario que toda la vida de la escuela y todo el currículo se pongan al servicio de construir la ciudadanía verdadera que requiere el país, solo así será posible que la democracia deje de ser una promesa imposible o cruel engaño” (MEN, 2003, p. 136).

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad es un aspecto indispensable para las transformaciones sociales y, a su vez, las subjetividades requieren de transformaciones sociales que les permitan alcanzar todo su potencial. Es la relación entre lo interno (el sujeto) y lo externo (la realidad), pues si bien estas dos dimensiones son distinguibles no son separables; es posible que el cambio de la realidad parta de una transformación en los sujetos, pero no se consolidará ningún cambio en los individuos si no va acompañado de las transformaciones en la realidad (MEN, 2003, p. 137). En otras palabras, se trata de la relación entre la subjetividad y la cultura política. Por esta última se entiende el conjunto de ideas que tiene la gente sobre la vida en sociedad, sobre el poder y la autoridad, sobre los fines de una y otros, ideas con las que se aprecia lo que ocurre y se convierten en costumbres que muchas veces se realizan sin saber lo que significan. En consecuencia,

conviene que el esfuerzo educativo se acompañe de iniciativas en orden a transformar las relaciones políticas y sociales, muchas de las cuales se viven como hábitos culturales. Corresponde, pues, a la educación formar caracteres [sic] fuertes y conciencias fundadas capaces de actuar en y sobre la

realidad. Pero simultáneamente debe actuarse sobre esa forma de subjetividad colectiva que es la cultura, lo que sin duda se logra, aunque no de manera suficiente, en la medida en que la escuela forma las subjetividades individuales.

Dicho de otra manera, los rasgos definitorios de la subjetividad moderna —autoconciencia, autonomía y autorrealización— no se construyen en un proceso solipsista, sino en la interacción con los demás sujetos. Por esta razón, la educación debe contar con esta premisa que puede asegurarle que su esfuerzo no se realice en el vacío. [...] Son parte de la cultura política, en cuanto realidades sociales, tanto las actitudes, conceptos y valores que frente a las realidades del Estado y el poder, como la ética civil correspondiente a los Estados modernos marcados por el pluralismo y el desencantamiento del mundo. Las realidades de la cultura política son la atmósfera en la que respiran y viven los ciudadanos como componentes básicos del Estado y de las instituciones de este (MEN, 2003, p. 137-138).

Para que la Escuela cumpliera su papel en cuanto a forjar una cultura política democrática, los *Estándares curriculares de Constitución Política y Democracia* propusieron que la práctica escolar tuviera como objetivo construir un espacio público, un espacio común pese a los intereses antagónicos, un espacio público en el que “se revitalizan las diferencias y se tornan conciliables, precisamente para perpetuar lo que se considera construcción de todos” (MEN, 2003, p. 140). En ese camino, se entiende como fundamental

construir la democracia, instruir en el civismo y erradicar el apoliticismo de la inteligencia y la voluntad de los colombianos. Un pueblo que reivindica la política como la actividad más noble y meritoria, que solo da paso a la escena política a los mejores servidores, que delibera como en asunto propio los destinos colectivos y decide con madurez, este es el pueblo que debe formar nuestra escuela (MEN, 2003, p. 142).

La aprehensión de esta cultura no vendría por la vía de la predicación, sino por la de la práctica. Para ello, resultaban cruciales las figuras del Proyecto Educativo Institucional y del Gobierno Escolar como un laboratorio de la cultura democrática —no solo para los educandos sino para toda la comunidad educativa—, en la que se definieran y desarrollaran proyectos comunes a la par que se le daba solución a los pequeños y los grandes conflictos surgidos en la vida de la escuela (MEN, 2003, p. 141).

El último elemento que plantearon los *Estándares curriculares de Constitución Política y Democracia* fue el conocimiento básico de las instituciones y de la dinámica política, el cual debía proporcionarse a los educandos en sus clases de constitución política y democracia. Lo central en ello era que los sujetos escolares comprendieran no solo las fuerzas y los intereses en competencia, sino la lógica propia de la escena política, las reglas con que funciona y los recursos que ofrece a quienes aspiran a tomar parte en ella, pues a la vez que es un campo de juego limitado que impide movimientos arbitrarios, también es un campo de posibilidades en el que la imaginación y la

audacia pueden contribuir a hacer actual lo que se presenta como virtualidad de la realidad (MEN, 2003, p. 142). En otras palabras, la Constitución y la democracia debían ser comprendidos por la comunidad educativa como recursos perfectibles para alcanzar las aspiraciones de cambio y mejoramientos sociales.

Para la consecución de tal propósito, los lineamientos propusieron que la formación en Constitución política y democracia estuviera centrada en cuatro tópicos: los rasgos esenciales del Estado Colombiano, los derechos humanos, la democracia participativa, y el juicio ciudadano.

Como rasgos esenciales del Estado colombiano se planteó su incompletitud y la necesidad de que todos aportaran a construirlo. A juicio de quienes elaboraron los lineamientos, este es precisamente el gran mérito de la Constitución de 1991: presentar al Estado y la nación colombianos como obras en proceso de construcción que solo es posible cimentar con el compromiso de todos. La “Constitución es ante todo una promesa de futuro y no la consagración de lo existente” (MEN, 2003, p. 143). De ahí que, por una parte, la Escuela debiera dar a conocer los mecanismos de participación ciudadana fijados por la Constitución en su artículo 103 y desarrollados por la ley 134 de 1994, a saber: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato. Por otra, la Escuela debía reafirmar el derecho que tienen los ciudadanos de agruparse en partidos y movimientos políticos para influir en el curso del Estado y de la sociedad. El énfasis aquí debía estar puesto en la importancia de la canalización de las demandas e inconformismos sociales a través de los partidos políticos, puesto que, de acuerdo con lo planteado por los estándares, estos funcionan como laboratorios que procesan las demandas sociales hasta convertirlas en programas políticos y es a través de ellos que el ciudadano realiza su libertad de optar por lo que a su juicio es mejor para todos. En ese sentido, en los estándares se señala que:

Es probable que la desnaturalización de los partidos políticos de nuestro país influya en la violencia que nos azota. *Las demandas y realidades sociales que no encontraron cabal expresión general a través de los partidos, terminaron expresándose por medio de las armas* [cursivas añadidas]. Esta es la razón para que el artículo 107 garantice a todos los colombianos el derecho a fundar, organizar y desarrollar partidos y movimientos políticos y a las organizaciones sociales el derecho a manifestarse en eventos políticos (MEN, 2003, p. 146).

En suma, se esperaba que mediante el conocimiento de estos mecanismos de participación ciudadana y organización social y política, los sujetos escolares se asumieran como sujetos políticos interesados en intervenir en la construcción de un sentido compartido sobre los fines de

la convivencia y los medios más aptos para conquistarlos. Se consideraba que, esta construcción se desarrolla ante todo en la deliberación pública, en el debate abierto de cara a la opinión pública. Pues “una sociedad en la que no se discutan con libertad ideas y proyectos sobre los problemas comunes es una sociedad muerta o lo más parecido a una dictadura en la que una persona decide qué conviene a todos” (MEN, 2003, p. 146).

En cuanto a los derechos humanos, solo se insistió en que su difusión y defensa son el fundamento de la convivencia pacífica, pues estos son el mínimo exigible a todo Estado que pretenda gobernar a sus asociados conforme a la dignidad humana.

Definidos en un proceso secular, los Derechos Humanos sintetizan siglos de resistencia al abuso de poder y en pro de la dignificación del ser humano. En ellos se plasma la aspiración a una existencia realmente digna de la condición humana, lo que los hace universalmente exigibles y factor de la legitimidad del poder público. (MEN, 2003, p. 144)

La propuesta de democracia participativa expuesta en los *Estándares curriculares de Constitución Política y Democracia* centró en la enseñanza de los mecanismos de participación y las formas políticas organizativas ya mencionadas. Es a través de ellos que se esperaba se forjara una sociedad que, fortalecida por la agitación de sus intereses y que cuenta con los instrumentos para intervenir en la vida social, se convirtiera en el correlato de un Estado democráticamente fuerte, cuya legitimidad radica en ser representativo de los intereses sociales más amplios.

Por último, se consideró que en el ejercicio de la deliberación es donde se desarrollan el juicio y la formación ciudadana. En consecuencia, la escuela debía promover el conocimiento y la discusión de los problemas colectivos y de las opciones en juego. “Un debate en el que *el maestro debe ser ajeno a todo proselitismo* [cursivas añadidas], pero en el que los educandos pueden y deben hacer el ejercicio de pensar por sí mismos y discutir con fundamento y en medio del respeto a las opiniones diferentes” (MEN, 2003, p. 146). Es en el debate en el que el educando se apropia del conocimiento de los rasgos esenciales del Estado, de los derechos humanos y de los mecanismos de participación ciudadana para definir mejor sus intereses y los mejores procedimientos para lograrlos. Con base en ello, se asumió en los lineamientos que un ciudadano alfabetizado políticamente es uno que conoce los usos y los abusos del poder y la manera como estos pueden beneficiarlo o perjudicarlo, así como las ramas del poder y de los órganos de control para comprender por dónde discurren y se configuran las decisiones que lo afectan y, por tanto, cómo puede incidir en dicho proceso.

Con base en todo lo anterior, puede concluirse que, si bien los *Estándares curriculares de Constitución Política y Democracia* fueron presentados como un proyecto concebido ampliamente para transformar la cultura política del país en la dirección de una cultura democrática, esta se reducía a una formación en las reglas de juego establecidas por el Estado y a una participación que debía darse únicamente por los mecanismos dispuestos por dicho juego. El juicio político que la Escuela debía contribuir a formar no pasaba por hacerse preguntas referentes a si este debía ser el proyecto político a perseguir, sino que debía encaminarse a preguntarse cómo hacerlo posible y a considerar que, si no lo era, se debía a la falta de participación y el apoliticismo de las masas. Nada tenía que ver que este no fuera el proyecto que representaba sus intereses. En ese sentido, puede decirse, además, que la cultura democrática propuesta en los lineamientos fue una cultura de carácter contrarrevolucionario, pues, al darle a los sujetos el papel de realizar la constitución de 1991, buscaba que estos se concentraran en hacer posible el tan anhelado Estado Social de Derecho y la democracia, haciendo oídos sordos a los llamados a la revolución y a las transformaciones estructurales; puesto que ya tenían un proyecto en el que invertir sus esfuerzos y creatividad, solo les quedaba aprender las reglas del juego.

\*\*\*

Como parte del proyecto pacificador del Estado, los diversos mecanismos jurídicos y curriculares de los que se da cuenta en este capítulo fijaron como elementos de la Educación para la paz la formación moral y/o en valores (cristianos, patrios, ciudadanos), la construcción de Nación y de identidad nacional, el respeto por el orden jurídico y las instituciones, la construcción de ciudadanía y la participación ciudadana, y la defensa y el respeto por los Derechos Humanos. En el marco de la estrategia antisubversiva y contrarrevolucionaria implementada por el Estado, correspondiente a “secarle el agua al pez”, es decir, dejar a los movimientos guerrilleros sin bases sociales en las que apoyarse, los elementos que constituyeron la Educación para la paz, consignada en los mecanismos de orden jurídico y curricular señalados a lo largo de este capítulo, cumplieron un papel ideológico fundamental.

Mientras que los educandos y toda la comunidad educativa fueron conminados a defender y trabajar en pro del Estado Social de Derecho y del perfeccionamiento de la democracia, el Estado implementó una sangrienta represión en contra de líderes sociales, defensores de derechos

humanos, intelectuales, militantes políticos y todo aquel a quien identificara como enemigo del orden social establecido. Apoyado en herramientas como la Doctrina de Seguridad Nacional, el Estado fijó como enemigo de la patria y de la democracia y como agente del comunismo internacional a los sujetos y las organizaciones que manifestaron incluso el más pequeño cuestionamiento a las condiciones de pobreza y desigualdad a las que era —y sigue siendo— sometida la mayoría de la población colombiana, y a quienes demandaron mayor participación política; ni qué decir del tratamiento que recibieron quienes fueron más allá al cuestionar elementos de la estructura socioeconómica colombiana. En síntesis, puede afirmarse que de manera formal el Estado mantuvo la ilusión democrática y condujo a que la sociedad, incluida la Escuela, le diera legitimidad, mientras en la práctica desató la más abierta dictadura en contra de cualquier disidente. Prueba de ello son el gran número de desapariciones, asesinatos, desplazamientos y persecuciones ejecutadas por la acción de las fuerzas estatales legales e ilegales que se cuentan hasta hoy —gran parte de estos crímenes fueron cometidos a lo largo de las dos décadas estudiadas—, y que rebasan los cometidos por las dictaduras militares de Centro y Sur América.

## **CAPÍTULO IV. FECODE, EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y SU PROPUESTA CULTURAL DEMOCRATIZADORA**

El diseño de políticas educativas está orientado por disposiciones internacionales y depende en gran medida de las decisiones tomadas, precisamente, por los organismos internacionales. Sin embargo, en la arena educativa algunas organizaciones de maestros y sus propuestas pugnan e intentan resistir la lógica y las dinámicas hegemónicas respecto a la educación. Esta tensión, algunas veces, consigue influir en las prácticas escolares y cuestionar el papel del maestro, también en algunas ocasiones alcanza incidencia en las políticas educativas. Ello dependiendo de la fuerza del movimiento magisterial y del propio contexto político y económico en el que sus luchas y propuestas se desenvuelven. Bien sea que estos propósitos se consigan o bien que se mantenga la tendencia principal en la que el poder de las clases dominantes, y con él los intereses de los países imperialistas se impongan y lleven a cabo sus proyectos, el papel desempeñado por los maestros sirve para confrontar o para legitimar dicho poder.

Con esta premisa, el presente capítulo tiene como propósito dar cuenta de la manera en que los maestros, liderados por el Movimiento Pedagógico y aglutinados en torno a FECODE, durante las dos décadas estudiadas aquí, entendieron las disposiciones estatales referentes a la educación, asumieron un posicionamiento frente a ellas y propusieron un proyecto cuya intencionalidad era transformar culturalmente el ámbito educativo en pro de forjar una cultura democrática. Para ello, se estudiaron los artículos publicados en la revista *Educación y Cultura* entre 1980 y 2003, así como otros artículos e informes que sirvieron para contrastar o complementar los hallazgos.

### **Emergencia y propósitos del Movimiento Pedagógico**

El crecimiento urbano desmedido y descontrolado experimentado en los principales centros urbanos, producto del desplazamiento de la población campesina, provocado por la violencia política que caracterizó las décadas de 1960 y 1970 y por el proyecto de modernización que instaló las industrias nacientes en los centros urbanos, ocasionó una demanda educativa que presionó la ampliación de su cobertura. Así mismo, el informe *Aprender a ser* elaborado por la UNESCO y

otras políticas educativas desarrolladas por diversos organismos internacionales, forzaban la modernización y la tecnificación del sistema educativo en Colombia. Para responder a estas dos tensiones, el Ministerio de Educación Nacional, introdujo entre 1970 y 1980 una serie de reformas, como la nacionalización de la educación, el mapa educativo, la Escuela Nueva, la Universidad a Distancia, la reforma universitaria y el programa de mejoramiento cualitativo de la educación. Tales reformas tenían como objetivo la aplicación de la Tecnología Educativa que incluía el mejoramiento del currículo, la dotación de materiales y la formación de educadores.

De estos tres aspectos, el que recibió mayor atención por parte del Estado y al que se le dio mayor desarrollo en Colombia fue al currículo. Su reforma inició con la implementación del Decreto 1419 de 1978, por el cual se señalaban las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, y se concretó con la renovación curricular propuesta por el Estado durante la primera mitad de la década de 1980, de la que hizo parte la integración curricular de las ciencias sociales en 1984, de la que se habló en el capítulo III de este trabajo.

De acuerdo con Cárdenas y Boada (1999), lo central de las reformas curriculares iniciadas en 1978 es que estas

planteaban una separación radical entre quienes concebían y asesoraban los programas y quienes los aplicaban —los maestros— sustrayéndolos así de cualquier posibilidad de pensar y crear el proceso educativo. El diseño planteado desde el Ministerio de Educación establecía los objetivos, las estrategias y los indicadores de la evaluación, lo que llevaba a ejercer un control riguroso sobre el trabajo del maestro, restringiendo la autonomía intelectual en su labor como educador (Cárdenas y Boada, 1999, p. 197).

Estos mismos puntos constituyeron la crítica expresada por el magisterio colombiano a la renovación curricular y motivaron a que, en agosto de 1982<sup>40</sup>, en el XII congreso de FECODE, realizado en Bucaramanga, los maestros propusieran la creación del Movimiento Pedagógico. El propósito central de dicho movimiento era oponerse a las disposiciones estatales y tomar parte en la construcción de la política educativa nacional.

---

<sup>40</sup> Durante la década de 1970 FECODE y el magisterio habían concentrado su lucha en la regulación del ejercicio de la profesión docente, el cual lograron en 1979 con el Decreto 2277 de 1979 (Estatuto Docente) que definía de manera esencial las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad ascenso y retiro de los educadores en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto los universitarios.

En consecuencia, el Movimiento Pedagógico tenía razón de ser a partir de la imposición de políticas estatales como el Mapa Educativo y la Reforma Curricular, que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. De acuerdo con Jorge Gantiva (1984), al fijar estos mecanismos con mira de control político y pedagógico, el Estado creó el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea de un movimiento cuyo centro fuera la discusión sobre el papel que debía ocupar la pedagogía en el conjunto de la lucha magisterial.

Gantiva ubica cinco antecedentes importantes del Movimiento Pedagógico, los cuales demarcaron tanto su comprensión sobre la política estatal como su posicionamiento frente a esta y las líneas generales del proyecto cultural que propuso. En primer lugar, el proyecto de investigación acerca de la historia de la práctica pedagógica en Colombia desarrollado por investigadores de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle, cuyos objetivos se orientaban a crear un archivo pedagógico, asumir el discurso de la pedagogía como una totalidad, señalar las particularidades de los contenidos pedagógicos, caracterizar las modalidades pedagógicas, apreciar las transformaciones del contenido y de la práctica pedagógica, precisar los enunciados que habían fundamentado las concepciones del conocimiento, el método, el hombre y el maestro, y relacionar las formas pedagógicas en lengua indígena, latina o castellana. El proyecto apuntaba a recuperar la pedagogía como saber, como discurso histórico, como relación cognoscitiva, como cultura en cuyo centro se colocaba el maestro entendido como “funcionario de la práctica pedagógica” (Gantiva, 1984, p. 14).

En segundo término, posiciona el trabajo del grupo de investigación educativa dirigido por Carlo Federici. Sus proyecciones en la base magisterial hicieron que algunas de sus tesis encontraran eco y hallaran la posibilidad de trabajo teórico-cultural en el seno de FECODE. El grupo presentó una ponencia al XII Congreso de FECODE titulada *La Reforma Curricular y el magisterio*, en la que ubicaban el problema de la reforma curricular en el contexto nacional e internacional y confrontaban las implicaciones del diseño instruccional sobre la práctica pedagógica y el aprendizaje, pero

a nuestros ojos, lo más importante de esta ponencia es lo relacionado con las responsabilidades del magisterio. El punto clave es pues 'la recuperación del poder real que le confiere su presencia social y el carácter de su oficio'. Se trata de retomar la autoridad intelectual y moral del maestro para

asumir un compromiso frente a la penetración cultural extranjera, al desarrollo de una cultura e identidad nacional y al poder de los medios masivos de comunicación (Gantiva, 1984, p. 15).

En tercera instancia, el primer seminario de Educación y Sociedad, realizado en julio de 1981, que tuvo como base los encuentros con maestros, dirigentes sindicales y de base, que el Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación social (CEPECS) adelantó sobre la política educativa, sus alcances político-ideológicos y el proyecto pedagógico alternativo. Dos fueron los aportes de este primer seminario —como del segundo realizado en 1982— para la configuración del Movimiento Pedagógico. El primero consistió en haber abordado la discusión en torno al proyecto pedagógico alternativo y, el segundo aporte, en haber formulado explícitamente la responsabilidad de FECODE en esta empresa pedagógico-cultural (Gantiva, 1984, p. 15).

En cuarto lugar, el autor señala el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias, realizado en Bogotá a finales de 1981. Este evento académico analizó la reforma curricular en matemáticas y ciencias naturales propuesta por el Estado, así como la situación de la enseñanza de las ciencias en el país. De allí salieron varios de los cuestionamientos hechos por el magisterio a la Renovación Curricular y se concretaron una serie de recomendaciones, entre las cuales figura la necesidad de que los maestros plantearan una reforma alternativa.

Como último antecedente, el autor ubica las ponencias del *Frente de Educadores Nueva Escuela y la Escuela Nacional Sindical*, que formularon reflexiones y sugerencias acerca de lo que el magisterio debía perseguir en el campo pedagógico-cultural. Fueron estas organizaciones de maestros las que insistieron en la dignificación de la profesión docente, el rescate de la cultura y la búsqueda de una amplia reflexión sobre el papel del maestro integrado a la lucha general por una nueva hegemonía política y cultural (Gantiva, 1984, p. 16).

Con la decisión de impulsar el Movimiento Pedagógico, FECODE convocó a los investigadores en educación, a los grupos de maestros organizados, y a los educadores en general para avanzar en su desarrollo y hacer de este una fuerza social que pudiera alcanzar la incidencia política deseada. El movimiento se propuso debatir públicamente esas distintas concepciones y prácticas; para ello, creó el Centro de Estudios e Investigaciones docentes (CEID), con representantes de FECODE y de diversos centros y grupos de investigación educativa y pedagógica, así como de organizaciones no gubernamentales, y se constituyó en orientador y organizador del magisterio en todo el país, con base en la creación de los CEID regionales, la

convocatoria a seminarios y foros nacionales, regionales y locales, y la edición y publicación de la revista *Educación y Cultura*.

El primer número de *Educación y Cultura* estuvo destinado a presentar los propósitos del Movimiento Pedagógico. Tanto en su editorial como en la publicación de los Fundamentos y principios del movimiento y los artículos que completan el número se expuso el objetivo de contribuir al desarrollo de una nueva cultura que fuese expresión auténtica de las necesidades e intereses del pueblo y la nación colombianos y el ideal de FECODE de contribuir “con sus efectivos, sus acciones y sus luchas” en la construcción de dicha cultura. De acuerdo con lo planteado en la editorial del número 1 de la revista,

se trata de crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente de la educación pública y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. En el fondo se trata de tornarse en una fuerza cultural, viva, creativa. He aquí su núcleo vital. El Movimiento Pedagógico aspira a cubrir todos los ámbitos que concurren en el proceso de conformación de una alternativa cultural: no es un simple ejercicio académico, ni una acción individual sino una praxis colectiva que combina el movimiento práctico-reivindicativo con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica. (*Educación y Cultura*, 1984, p. 2)

Partiendo de la caracterización de un campo cultural marcado por importantes cambios acaecidos como resultado del afianzamiento del desarrollo capitalista y del crecimiento vertiginoso de las ciudades, entre los cuales destacaban la pérdida de poder de la religión y en particular de la Iglesia y el mayor influjo ejercido por los medios masivos de comunicación, controlados por las grandes compañías y el Estado, los educadores se plantearon ser jueces y orientadores de su propio quehacer, constituyéndose como una de las pocas fuerzas culturales relativamente independientes frente al poder del capital y del Estado (Magisterio, 1984, pp. 37-38). La alternativa cultural propuesta por el magisterio fue planteada en los siguientes términos:

1) Para posicionarse ante la injerencia cultural que significaba la promoción de la tecnología educativa, incorporada desde el Frente Nacional y consignada en la Renovación Curricular, y frente a la hegemonía de discursos psicologizantes y administrativos que proponían una exaltación abstracta de la importancia del niño, contribuyendo al olvido del maestro, el Movimiento Pedagógico debía permitir a los maestros recuperar el dominio teórico y práctico sobre lo que hacían y lo que querían hacer (Magisterio, 1984, p. 38).

2) Frente a la afectación de la calidad educativa, ocasionada por la ampliación de la cobertura escolar en todos los niveles, en “buena parte ligada a la necesidad de reforzar la ilusión

de un Estado democrático” (Magisterio, 1984, p. 38), por la limitación del gasto público en materia educativa, y por una política más orientada al control que al fomento, a través de las pruebas realizadas por el ICFES y el Programa de Mejoramiento Cualitativo, “*corresponde al Movimiento Pedagógico precisar y fundamentar —desde el punto de vista de los educadores y de los sectores populares interesados— sus propios criterios de calidad [énfasis propio]*” (pp. 39-40). Estos criterios de calidad consistieron principalmente en la reivindicación de la independencia intelectual y cultural de los educadores (p. 42)

3) Con la ampliación de la cobertura, la educación había pasado a ser presentada y vista prioritariamente como un medio de movilidad social, una herramienta para luchar individualmente contra el deterioro del nivel de vida y el creciente desempleo; en la escuela “tendió a reinar el criterio radicalmente antisolidario y muy propio de la sociedad capitalista del ‘sálvese quien pueda’” (Magisterio, 1984, p. 40). Ante ello, el Movimiento Pedagógico, tras preguntarse ¿hasta qué punto y con qué consecuencia sustituyó esta idea el debate ideológico sobre la educación?, y ¿qué sentido tenía una escuela animada por el deseo de ascender socialmente o por la competencia desesperada por asegurar algún empleo?, debía conducir a un replanteamiento del sentido político y cultural de la educación, en el que fuera entendida y asumida como la condición indispensable para una verdadera democracia política (p. 40).

4) Con la Renovación Curricular y el Mapa Educativo, así como con las asesorías de organismos internacionales como la OEA y mediante la aplicación de estrategias como el diseño instruccional, desarrollado en los Estados Unidos en los años 70, el Estado buscaba el manejo centralizado del proceso educativo y la renovación de los mecanismos de control sobre la actividad cotidiana del educador, pretendiendo que esta respondiera fielmente a sus disposiciones y negando su carácter de trabajador de la cultura, sus tradiciones e innovaciones pedagógicas, y su derecho a orientar su trabajo. En ese sentido, el Movimiento Pedagógico no solo propuso ser la respuesta a las políticas educativas impuestas por el Estado y los organismos internacionales, sino la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los maestros en la defensa de la importancia social de la educación y la necesidad de que esta recibiera una orientación acorde con el desarrollo de las posibilidades históricas del país y con los intereses de transformación social expresados en las luchas populares (Magisterio, 1984, p. 41)

Además de la creación del Movimiento Pedagógico, en el XII Congreso de FECODE, los maestros enarbolaron la consigna de “Educar y luchar por la liberación nacional”. Esta consigna representó un cambio respecto a la del XI Congreso en el que se tuvo como consigna “solo cambiando el sistema, cambiará la educación” y se ubicaban las reformas educativas dentro de los planes generales que el imperialismo norteamericano y las clases dominantes habían venido imponiendo al país, a través de los distintos gobiernos del Frente Nacional (Cárdenas y Boada, 1999, p. 198). De acuerdo con la lectura hecha por los maestros, la consigna del XI congreso correspondía a una dirección de FECODE influenciada en ese momento por los planteamientos marxistas y las revoluciones china y cubana y, al poner como tarea de los maestros la transformación del sistema capitalista en su conjunto y no solo de la Escuela, dejaba por fuera cualquier reflexión sobre esta, la pedagogía, los educadores y su quehacer cotidiano y la construcción de alternativas pedagógicas.

En concordancia con la consigna acogida en el XII Congreso, FECODE definió en su declaración *Por un movimiento pedagógico democrático y popular* (FECODE, 1984) el rol del maestro en tres sentidos: como trabajador de la cultura, como un luchador por la libertad que enseñara a ser libres, y como un ciudadano defensor de sus derechos democráticos y políticos, con tareas específicas en cada uno de estos ámbitos. Al respecto FECODE afirmaba:

A la luz de la consigna 'EDUCAR Y LUCHAR POR LA LIBERACIÓN NACIONAL', se trata de que el magisterio, bajo la orientación de su organización sindical aborde su actividad diaria en tres campos que se complementan y no se excluyen: El maestro como trabajador de la cultura, con compromisos pedagógicos que necesita rescatar para colocarlos al servicio de las masas populares y con una práctica pedagógica que contribuya a la liberación nacional, que desarrolle en el estudiante el espíritu creador, investigativo, crítico.

Un maestro que aprenda junto a sus estudiantes, que no domestique, que no reprima, que sepa luchar por la libertad pero también enseñe a ser libres, en fin, que incorpore lo mejor de las experiencias nacionales y universales a su práctica docente.

El maestro como luchador consecuente *por sus derechos laborales y salariales*. El maestro *como ciudadano, luchador por sus derechos democráticos y políticos, participante efectivo en la lucha por reivindicaciones populares* [énfasis añadido], entre ellas las del campo educativo. Solidarios con las luchas de todos los trabajadores, y el pueblo colombiano." (FECODE, 1984, p. 43)

Esta triple función social del maestro tenía como fundamento la apropiación de los planteamientos del escritor y político italiano, Antonio Gramsci, realizada principalmente por algunos sectores de intelectuales ligados a la Educación Popular y a algunas facultades de educación de las universidades colombianas, quienes abogaban por que los maestros se

reconocieran a sí mismos como “intelectuales orgánicos” de la pedagogía y como trabajadores de la cultura (Peñuela y Rodríguez, 2009, p. 169). Se trataba de que los educadores apostaran por una nueva subjetividad en oposición a la intencionalidad del Estado de que fueran simples funcionarios públicos y meros administradores del currículo.

Por su parte, la consigna de “Educar y luchar por la liberación nacional” le abrió paso a la idea de que la educación puede transformarse sin transformar la sociedad en su conjunto y que la clave fundamental de esa transformación es lograr una alternativa al modelo educativo oficial. Con ello, expresaba una nueva orientación política para los educadores, en la que el peso iba a estar puesto en las reivindicaciones laborales y sociales en el campo educativo, teniendo como horizonte una nación soberana desde una perspectiva desarrollista. Pero no solo reflejaba las modificaciones en la estrategia política del movimiento magisterial, sino que coincidía con la estrategia de algunas organizaciones políticas de izquierda como el Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (MOIR), la Liga Marxista Leninista, el Partido Comunista (Marxista-Leninista), entre otras, de darle importancia a la construcción de un frente cultural que, con base en las transformaciones culturales que realizara, allanara el camino para transformaciones sociales más amplias. Esta nueva perspectiva estuvo motivada, por una parte, por la interpretación que se hizo de los objetivos y propósitos que la revolución cultural china había perseguido, pues se centraba en las nuevas mentalidad y cultura que la revolución cultural había desarrollado, pero se olvidaba de que estas transformaciones se daban sobre la base de haber hecho antes una revolución política; y por otra, por la lectura que se hizo de los movimientos culturales en la década de los 60 en Estados Unidos y del mayo del 68 francés.

Aunque la consigna de “educar y luchar por la liberación nacional” contuviera una cierta crítica a la dominación imperialista del país, particularmente por parte de Estados Unidos, la manera en que se entendía el imperialismo correspondía a unas políticas intervencionistas y expoliadoras que impedían el desarrollo propio de las naciones y no a una fase del sistema capitalista sustentada en el monopolio económico, en la competencia entre potencias a una mayor escala y en la incorporación de los países del Tercer Mundo en esa dinámica con sus reglas de juego objetivas, no sujetas a las voluntades políticas particulares, aunque estas reglas tuvieran expresión en lo político y hasta en lo cultural. Así mismo, la forma en que se concibió la liberación nacional no correspondía al proyecto socialista de construir un sistema económico, político y social

diferente, sino a una visión más acorde a los intereses de una burguesía nacional<sup>41</sup> que buscaba liberarse de la dominación imperialista para desarrollar las fuerzas productivas y, con base en tal desarrollo, competir en igualdad de condiciones en el escenario internacional. Esto se expresó concretamente en la consigna “por la *segunda y definitiva independencia*”, la cual fue inicialmente planteada por José Martí, quien conminó a una liberación plena frente a las fuerzas del imperialismo y acogida, posteriormente, por algunas organizaciones de izquierda latinoamericanas, entre ellas las FARC, para designar la búsqueda de naciones soberanas, libres de la tutela, la injerencia y la intervención imperialistas.

Las transformaciones que el Movimiento Pedagógico pretendía realizar en el terreno cultural debían contribuir a preparar el terreno para esa *segunda y definitiva independencia*:

El Movimiento Pedagógico aspira a contribuir a ese formidable cambio que deberá operarse en el terreno de las ideas como condición indispensable para el cambio social. Se propone enriquecer una pléyade de manifestaciones culturales *que gestarán la segunda y definitiva independencia* [énfasis añadido] tal como la primera lo hizo a través de la Expedición Botánica, el periodismo naciente, la universidad y la difusión de los Derechos del Hombre. El movimiento propuesto tiene puesta su mirada en el papel cultural del maestro, en la recuperación de su prestancia cultural y política, porque la salvación de Colombia depende también de lo que haga la intelectualidad, los maestros y la juventud. (Educación y Cultura, 1984, p. 3)

Además de ello, el posicionamiento del movimiento magisterial estuvo marcado por una comprensión del Estado como administrador de los bienes comunes de los asociados y garante de la unidad nacional y de los derechos de los ciudadanos (Rodríguez, 1986, p. 6) y de la democracia como la forma política más excelsa en la que podían concretarse los intereses de todos los ciudadanos. Tal comprensión se apoyaba más en una visión formalista del Estado y la democracia y no el conocimiento del proceso histórico en el que estas formas de organización política se configuraron, teniendo como marco y siendo expresión del sistema capitalista. En ese sentido, la construcción de una nación soberana pasaba por la lucha por la democracia y la participación política de los sectores históricamente excluidos de la toma de decisiones, para lo cual, debían disputarse y aprovecharse todos los espacios que pudieran abrirse en favor del cambio educativo, especialmente los relacionados con la elaboración de la política pública.

---

<sup>41</sup> Esta capa de la burguesía se diferencia de la gran burguesía (propietarios de grandes industrias y empresas comerciales) en términos del volumen de su capital, de su posición no monopolista en el mercado, de sus limitados lazos financieros de producción y organizativos con el capital imperialista y de sus relaciones con el poder político. Estos capitalistas medios, aunque obtienen beneficios del desarrollo y la explotación capitalistas, son en últimas restringidos por el capital imperialista.

Respecto a las implicaciones de plantear el Movimiento Pedagógico como una corriente de pensamiento que tenía como propósito recuperar el rol cultural del maestro y disputar la hegemonía política y cultural, Gantiva señalaba que:

El movimiento pedagógico [...] no se arriesgará con romanticismos pedagógicos. Sus perspectivas son, a largo plazo. Los blancos hacia los cuales se endereza abarcan el complejo de la esfera de la sociedad civil, el Estado y la ideología dominante. Nuestra búsqueda, por eso, no es simplemente la re-creación del saber pedagógico y cultural; pretendemos colocarlo en su justo lugar dentro del contexto general de la lucha por una nueva hegemonía política y cultural.

Para proyectarse, el movimiento pedagógico tiene que crear opinión, controversia, hechos que conmuevan la conciencia de la Nación y el pueblo; debe poner en pie la intelectualidad; crear una nueva actitud acerca de la ciencia y la cultura; más aún, debe ser concebido como una fuerza intelectual y moral que confronte el mundo escuálido de la escuela y la sociedad, presos de la pseudo-concreción y la cosificación del hombre; tiene que ser el alma matinal de una nueva realidad anunciada por victorias intelectuales y culturales (Gantiva, 1984, p. 17).

Así, el proyecto pedagógico propuesto por el Movimiento Pedagógico debía moverse en dos planos de lucha: uno, frente al Estado y otro hacia el interior del magisterio, en el quehacer del maestro y la Escuela. En el primer frente correspondía librar la batalla por la democracia que, en el caso particular de la educación, se concretaba en la libertad de enseñanza o de cátedra, en el respeto a la autonomía del maestro, y en la independencia respecto del gobierno en torno al control y orientación de los programas y sus contenidos. Sostener esta bandera significaba defender la Educación Pública, entendida esta, no solo como la lucha por la ampliación de la cobertura del sistema y la financiación total por parte del Estado, sino como “el derecho que tiene el pueblo y el magisterio para orientar la educación con criterios democráticos y liberadores” (Educación y cultura, 1984, p. 3). En el segundo frente, “se trata de gestar *Proyectos Pedagógicos Alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica* [énfasis propio]” (Fundamentos y propósitos, p. 41).

Dado el carácter deliberante con el que nacía, en el Movimiento Pedagógico hicieron presencia, desde un comienzo, al menos tres tendencias. La primera de ellas proponía replantear la táctica política al considerar que el movimiento pedagógico sería la respuesta de FECODE a la política oficial del gobierno, superando la práctica tradicional de la política contestataria. Para un segundo grupo, el problema era insistir en los puntos reivindicativos políticos y económicos señalando, además, que tomar el movimiento pedagógico como tarea central haría desviar la lucha del magisterio. En tercer lugar, se ubicaban quiénes consideraron políticamente acertado desarrollar el movimiento pedagógico sin menoscabo de las reivindicaciones políticas,

económicas, laborales y sociales, planteando un enfoque integral del problema (Gantiva, 1984, p. 17).

No obstante, en los *Fundamentos y principios del Movimiento Pedagógico*, documento que es presentado como un esfuerzo colectivo desarrollado por una comisión coordinada por Antanas Mockus, se hacía un llamado a reunirse, a agruparse para que la reflexión sobre el quehacer de los maestros lograra ir más lejos, para que las ideas de los educadores se difundieran vigorosamente entre ellos mismos, para que colectivamente rescataran, defendieran y ejercieran el derecho a orientar y mejorar su trabajo. Se trataba de conformar una corriente de ideas e intentos prácticos de modo que estos se manifestaran en una fuerte presencia de las iniciativas de los maestros en el campo educativo. En ese sentido, el Movimiento Pedagógico debía consistir, en primera instancia, en aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados (Fundamentos y propósitos, p. 37).

Para combatir el plan de las clases dominantes en la educación, la respuesta del magisterio debía ser coherente y contundente. A grandes planes elaborados por un ejército de técnicos, con suficiente financiación, no podían oponerse “respuestas parciales y simplemente contestatarias” (FECODE, 1984, p. 43). El movimiento magisterial requería de acciones contundentes, creativas, innovadoras, todo lo cual implicaba un tránsito de la protesta a la propuesta. Desde esta perspectiva reformista defendida por FECODE y el Movimiento Pedagógico, los maestros no podían simplemente rechazar la injerencia del Estado en la práctica pedagógica y no debían quedarse únicamente en el cuestionamiento de las reformas (Magisterio, 1984, p. 41), sino que era necesario seguir el camino trazado por el XII Congreso y trabajar en el desarrollo de proyectos pedagógicos alternativos:

El XII Congreso enfatizó la importancia de un frente fundamental de desarrollo y fortalecimiento del magisterio que hoy debe ser reconocido en su plena significación cultural y política: El Pedagógico. Allí, el educador defiende y afirma su carácter de trabajador de la cultura y expresa su voluntad de no descuidar ninguno de los frentes de la actividad política e ideológica. No se trata pues de que en aras de la pedagogía el educador olvide su carácter de asalariado y de ciudadano y descuide las luchas que como tal debe seguir librando.

Esa respuesta creativa y positiva —que no se queda en el rechazo a la política oficial, sino que va en busca de proyectos pedagógicos alternativos— cuenta afortunadamente con la existencia de múltiples gérmenes de iniciativa pedagógica surgidos de aquí y allá, en forma más o menos aislada o espontánea. Ante las nuevas circunstancias, esos embriones cobran gran importancia y su experiencia merece ser recogida y elaborada (Magisterio, 1984, p. 41).

En el apartado titulado *Nuestro quehacer y la comunidad* de los *Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico*, se dejaba claro que el reconocimiento que tuvieran los maestros en la comunidad dependía del compromiso que estos asumieran con una educación de calidad y al servicio de sus necesidades. Así mismo, se señalaba que padres y estudiantes debían ser movilizados inicialmente alrededor de estas consignas para que, con base en el reconocimiento alcanzado pudieran, de manera paulatina, asumirse compromisos políticos más amplios (Fundamentos y propósitos, p. 37). Este último aspecto, refleja parte de la forma de pensar que se fue convirtiendo en tendencia dentro del movimiento magisterial y más ampliamente del movimiento social correspondiente con la idea de que solo era posible alcanzar transformaciones de manera gradual, razón por la cual, no se debía pretender movilizar a las personas desde un principio en torno a los objetivos de transformación más amplios sino en torno a lo inmediato, a las necesidades más palpables de la gente.

Lo anterior, se combinaba con el planteamiento de que el Movimiento Pedagógico debía ser el espacio para una discusión reflexiva desde la “realidad concreta”. Al respecto, Araceli Tezanos planteaba en su artículo titulado *¿Por qué un movimiento pedagógico?* que:

ello es posible si los maestros en él involucrados tienen una relación cotidiana con la escuela. No se puede vivir una realidad sin sumergirse en ella; la experiencia es intransferible. Y solo podemos pensar y hablar desde lo que vivenciamos, solo nos podemos apropiarnos del saber acumulado y crear nuevos conocimientos en el trabajo concreto. Si esto no es así corremos el grave riesgo de dogmatizar la realidad, mostrándola y explicándola desde situaciones y saberes vividos en otras instancias histórico-culturales, desconociendo principios fundamentales del pensar dialéctico. El movimiento pedagógico debe tender a acabar con esta situación de ceguera colectiva y solo en este camino posible, dejaremos de hablar de un maestro abstracto, con niños abstractos en una sociedad abstracta, y los maestros reales, concretos, podrán enfrentar a una sociedad concreta con alternativas que tengan el mismo carácter y luchar por esa escuela concreta, gratuita, obligatoria y laica, donde se juega todos los días una de las posibilidades de transformación, cuando el maestro tenga claro y sea consciente de su papel de intelectual que participa en la dirección política y cultural y haya sido capaz de entender y apropiarse del saber construido históricamente que determina y le da carácter a su profesión: la pedagogía. (Tezanos, 1984, p. 22)

La manera como se ha entendido esta premisa, aparentemente dialéctica de hacer el análisis concreto de la realidad concreta, ha llevado al empirismo y al subjetivismo propios de la epistemología situada, que construyen políticas de identidad que niegan la posibilidad de que otros que no pertenecen al grupo o que no han tenido sus mismas vivencias digan algo respecto a lo vivido por estos o que, en caso de que lo digan, sea considerado como válido. Además, desde esta visión pragmática y reduccionista, lo concreto se restringe a lo que se puede proponer y hacer

dentro del marco capitalista, lo concreto va en contra de lo supuestamente utópico y abstracto de una transformación revolucionaria, lo concreto es reformista y antirrevolucionario.

Hacia 1987, Jorge Gantiva, al realizar un balance sobre el Movimiento Pedagógico tras sus primeros cinco años de existencia, señalaba la agudización de la lucha entre las diversas tendencias que confluían en el movimiento. De acuerdo con el análisis hecho por este autor, la disputa se daba, en ese momento, en torno al verticalismo sindical, que era combatido por las bases, y la espontaneidad de las bases, a la que buscaba responder el liderato sindical. Sin embargo, la propia caracterización hecha por Gantiva permite ver que al interior del Movimiento Pedagógico pugaban fuerzas con diferentes concepciones y programas, algunas de las cuales, trascendían el movimiento magisterial y podían corresponder a partidos políticos y organizaciones de izquierda.

De acuerdo con este autor, a partir del XIII Congreso de FECODE realizado en Pasto, en 1986, los organismos del movimiento pedagógico como el CEID Nacional y los CEID regionales se habían convertido en instancias políticas en las que la composición de las fuerzas políticas determinaría su estructuración. Así, lo que había sido un buen logro en sus comienzos se había trastocado en una oleada grupista sin fin (Gantiva, 1987, p. 53). Como expresión de esta “oleada grupista” el autor identifica dos tendencias principales en el seno del Movimiento Pedagógico.

A la primera de esas tendencias la denomina “pedagógico-populista” y la caracteriza como reduccionista por asociar la explicación de la educación y la pedagogía con el problema de la dependencia y el atraso, en términos de males sociales irremediables, con la estructura económica del país. Dentro de ella, ubica dos vertientes: una, marcada por una fuerte dosis de generalidad y voluntarismo y por un espíritu mesiánico, en la que, según Gantiva, el movimiento pedagógico se asume como el sustituto del partido político “y sueñan, por así decirlo, con un 'partido pedagógico', con una 'estructura organizativa nacional pedagógica', con unos 'cuadros pedagógicos', con un 'órgano ideológico-pedagógico' como si se tratara de una organización partidaria” (Gantiva, 1987, p. 55); otra, que, debido a una valoración instrumental de la pedagogía, sometida por los canales y leyes de la política, considera a esta otro frente de masas y busca hacer encajar de cualquier manera el movimiento pedagógico con la táctica política y con los procesos sociales y políticos que las masas trabajadoras generan en sus luchas. Estas dos vertientes tienen en común, de acuerdo con lo señalado por Gantiva, “la idea maximalista de que solo si hay una modificación sustancial

de la estructura económica-política, puede generarse una alternativa pedagógica y cultural” (Gantiva, 1987, p. 55).

La segunda tendencia, la que tiene más fuerza en el Movimiento Pedagógico, y de la que hace parte Gantiva, es designada como político-pedagógica. A ella responde la visión del movimiento pedagógico como un "movimiento cultural" de renovación socio-pedagógica de la escuela y del maestro. Siguiendo a Orlando Pulido y Hernán Suárez (1986) caracteriza dicho movimiento como un

Movimiento Cultural de Larga Duración, de carácter estratégico que compromete el esfuerzo de las actuales generaciones del magisterio, en un trabajo sostenido e intelectualmente creador, capaz de transformar la práctica pedagógica y el sentido del trabajo del maestro en la escuela y por ende producir sustanciales reformas educativas y culturales, que jalonen y desarticulen el proceso político de transformación social, en el cual estamos empeñados los sectores democráticos del país (Pulido y Suárez, 1986, p. 3).

Así pues, pese a la intención de unidad, estas posiciones dentro del Movimiento pedagógico resultaban contradictorias y hasta antagónicas. La agudización de las tensiones se convertiría en un factor para que el movimiento perdiera fuerza a finales de la década de los 90. Ya desde finales de los 80, Gantiva identificaba una crisis de agotamiento dentro del Movimiento, la cual podía entenderse como resultado de la circularidad de los discursos, de la estrechez del espacio significado, de la dislocación continuada entre políticos-sindicalistas y pedagogos, de la dispersión de sus acciones, de la disconformidad entre la intencionalidad y la materialidad práctica y de sus difusas formas de concreción (Gantiva, 1987, p. 59).

## **Los maestros y su incidencia en la Constituyente Nacional y la Ley General de Educación**

Desde finales de la década de 1970 investigadores como Bernardo Kugler e incluso funcionarios estatales como Pablo Diveros Marmolejo, director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), planteaban que la educación colombiana afrontaba una grave crisis, en la que se combinaban varios factores: la adopción de métodos extranjeros que no correspondían a las necesidades nacionales; la tendencia a que las instrucciones primaria y secundaria, encaminadas a aumentar la fuerza de trabajo con poca iniciativa o sin ella, sumisa a las órdenes de los superiores, solo enseñaran a repetir y no a pensar; y una formación universitaria

centrada en las carreras tradicionales, con riesgo de saturación para el país y totalmente al margen de las necesidades del desarrollo interno. Para hacerle frente a dicha crisis, proponían, entre otras cosas, modificar la preparación de los maestros de primaria en el marco de un nuevo criterio de la instrucción elemental, para que los alumnos aprendieran a pensar, a comprender y reorientar el bachillerato para hacerlo vocacional y tecnificarlo en la medida de los requerimientos internos, e incrementar las carreras intermedias de manera acorde con el mercado del empleo. (El Tiempo, 14 de enero de 1978)

FECODE y el Movimiento Pedagógico insistirían en este estado de crisis de la educación y, a la luz de esta, reclamarían el derecho de las comunidades educativas a participar decisoriamente en la definición de los asuntos fundamentales de la actividad educativa y, por tanto, reclamarían la necesidad de una reforma integral de la misma. En la exposición de motivos para la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional de 1987, FECODE presentó lo que consideraba un balance del estado de la educación en el país, de las transformaciones sufridas a partir del Frente Nacional y las que se requerían para poder superar la crisis, orientadas por el enfoque reformista que el magisterio había adoptado desde principios de la década.

En primera instancia, en este balance se señalaba una pérdida de voluntad política de parte del Estado para tratar el problema educativo. De acuerdo con lo planteado por FECODE, la dictadura militar de Rojas Pinilla, primero, y luego el régimen bipartidista del Frente Nacional habían congelado el debate ideológico educativo, propiciando una situación en la cual el destino de la educación era decidido sin tomar en cuenta los puntos de vista e intereses de la comunidad educativa. La desinformación e indiferencia ciudadanas que estos regímenes políticos habían generado y la misma complejidad alcanzada por los problemas educativos habían sido tomadas como amparo para legitimar semejante situación. FECODE planteaba, además, que la extensión de la cobertura escolar basada financieramente en la “ayuda” y el endeudamiento externos, y la sujeción de la política educativa a un modelo de desarrollo económico determinado por la dependencia extranjera, habían llevado a que organismos internacionales se apropiaran la iniciativa de las reformas y los proyectos educativos. Contrastaba esta situación con el clima de discusión que había predominado, según FECODE, a lo largo de toda la primera mitad del siglo XX, en el cual los fines, los planes y programas de estudio, los sistemas de enseñanza, el papel

social y cultural de la escuela y todos los aspectos concernientes al inmenso y complejo mundo de la educación habían sido objeto de confrontación ideológica y política:

El Congreso de la República discutía arduosamente los proyectos de reforma y las medidas gubernamentales. Los partidos políticos, la Iglesia y la intelectualidad, se ocupaban con prioridad del problema educativo. La voz de los educadores era respetada y en diferentes momentos fueron convocados por el Estado a presentar sus opiniones; tal es el caso de los Liceos Pedagógicos Municipales, las Asambleas Pedagógicas Departamentales y el Congreso Pedagógico Nacional establecidos por la Ley 62 de 1916. La prensa difundía las polémicas y se esmeraba por traer al país las experiencias e innovaciones pedagógicas del exterior. Había voluntad política para tratar el problema educativo (FECODE, 1987, p. 6).

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se afirmaba que la formación de los valores de la nacionalidad, uno de los fines históricamente importantes de la educación, había sido relegado por el adiestramiento de la mano de obra, menoscabando así la función pública y cultural de la Escuela. En tercer lugar, se señalaba el fuerte deterioro de la calidad de la enseñanza, el cual era atribuido a la ampliación de la cobertura educativa experimentada a lo largo de la vigencia del Frente Nacional que, si bien había permitido el acceso a la educación de sectores tradicionalmente excluidos, había actuado en detrimento de lo que podía considerarse una educación de calidad. Como consecuencia de todo lo anterior, FECODE identificaba la carencia de fines que orientaran y le dieran sentido al trabajo escolar, la deficiente preparación y capacitación de los educadores, la implantación de un currículo que ignoraba la realidad educativa nacional y conculcaba la autonomía del maestro y la crónica crisis financiera y administrativa del sector público que obstaculizaba su funcionamiento regular (FECODE, 1987, p. 7).

Para líderes sindicales como Abel Rodríguez, presidente de FECODE y director de la revista *Educación y Cultura*, la crisis era ocasionada por un intervencionismo indebido del Estado intensificado a partir de la vigencia del Frente Nacional y como consecuencia del abandono del debate público sobre los fines y los objetivos de la educación. El problema no radicaba en que el Estado interviniera en las decisiones fundamentales de la actividad educativa, pues, de acuerdo con su análisis, muchos aspectos de esta no podían ser concebidos sin la intervención estatal, sino en que el Estado quisiera apropiarse estas decisiones, con lo cual, la educación terminaba convertida en un problema puramente administrativo y fiscal, subordinado a situaciones de orden coyuntural. Se desplazaba a los agentes directos de la acción educativa: los maestros, y se despojaba a la misma educación de su carácter cultural y de su función social pública, “para convertirla en un 'servicio público' cuya calidad se mide y se valora únicamente en función de la

inversión realizada, el rendimiento obtenido y el 'número de usuarios' beneficiados” (Rodríguez, 1986, p. 8).

Para Rodríguez todo ello tenía implicaciones sustanciales en la vida democrática del país y en sus posibilidades de desarrollo económico y social. Al respecto afirmaba lo siguiente:

Una sociedad para que sea realmente democrática y pueda asegurarse su desarrollo económico y social, necesita garantizarle[s] a todos sus miembros, en igualdad de oportunidades, la posibilidad de acceder al conocimiento necesario para participar en el trabajo útil y en la comprensión y solución de los problemas de esa misma sociedad. Esta tarea es imposible que la pueda cumplir la familia o cualquier otra institución social; tampoco la podemos cumplir los educadores en forma particular (Rodríguez, 1986, p. 7).

Así pues, la intervención del Estado en el escenario educativo era más que necesaria. La administración y el financiamiento de la educación por parte de este permitía, a criterio de Rodríguez: centralizar y distribuir de manera más racional y equitativa la parte del ingreso que la sociedad destina para esta; seleccionar de forma más democrática la parte de la población que habría de dedicarse a impartir y recibir educación, una vez cumplido el ciclo básico obligatorio; prever que la educación cumpliera las funciones públicas que le son propias y se correspondiera con las necesidades del país y de su población; dotar al país de un sistema educativo único y de un proyecto de educación nacional, definitorio de los rumbos inmediatos y mediatos de la educación; y conseguir los recursos para cubrir los costos tan elevados que demanda el proceso de socialización de los conocimientos científicos y tecnológicos.

En consecuencia, más que demandar la no injerencia del Estado en cuestiones educativas, se trataba de que los educadores colombianos decidieran recuperar la palabra, retomar la iniciativa en la formulación y la realización de las transformaciones educativas y pedagógicas que el país reclamaba. Para ello el magisterio había puesto en marcha el Movimiento Pedagógico, “con el propósito de rescatar fundamentalmente el carácter cultural de nuestro trabajo y avanzar hacia una nueva educación, que forme la niñez y la juventud para la vida ciudadana y esté al servicio del desarrollo nacional independiente” (FECODE, 1987, p. 7).

Para Rodríguez resultaba claro que este propósito solo era alcanzable si, paralelamente, se recuperaba para la comunidad el derecho a participar decisoriamente en la definición de los asuntos fundamentales de la actividad educativa. Consideraba que esto solo era posible a través de las instituciones sociales representativas, como los partidos políticos, las asociaciones gremiales y cívicas y las organizaciones de padres de familia. Para que los alumnos dejaran de ser agentes

pasivos del proceso educativo, además de las acciones pedagógicas, era necesario crearles mecanismos de participación directa de la gestión escolar (Rodríguez, 1986, p. 9). En otras palabras, los canales institucionales para la “participación democrática” ya estaban creados, solo restaba, entonces, que docentes, padres de familia y estudiantes entraran a reforzarlos sin cuestionar su carácter y objetivos fundamentales.

La posición de Rodríguez permite apreciar el desplazamiento hacia la derecha que experimentaría el espectro político nacional desde la década de 1980. La visión institucionalista de Rodríguez respecto a lo que, consideraba, debían ser los canales adecuados y legítimos de participación democrática no solo dejaba por fuera otras formas de organización y acción del movimiento social, sino que llevaba implícito un carácter contrarrevolucionario, es decir, una negación a la presencia activa de la política revolucionaria en el ámbito educativo. Esto resulta más claro si se tiene en cuenta su afirmación de que la educación había sido despolitizada, pues no era escenario de la confrontación democrática amplia y abierta —a través de los canales oficiales— sino un fortín de la politiquería, los gamonales y de algunos maestros extremistas tanto de derecha como de izquierda de los sectores público y privado, que utilizaban la Escuela como instrumento para hacer proselitismo abierto y descarado (Rodríguez, 1986, p. 9). En estas afirmaciones, que le allanaban el camino al Estado para limitar el papel político de los maestros y le hacían el juego a la política represiva, puede ubicarse, además, el germen de la idea defendida actualmente por los sectores de ultraderecha referente a que la izquierda tiene cooptada la Escuela y desde allí adoctrina políticamente.

Como resultado de lo anterior y bajo el liderato de dirigentes como Abel Rodríguez, FECODE y el Movimiento Pedagógico se embarcaron desde el XIV Congreso de la Federación en 1988 y a lo largo de la década de 1990 en un proyecto completamente pragmático y reformista. La apuesta era proponer una reforma educativa que incluyera las demandas del magisterio construidas desde la formación del Movimiento Pedagógico. Referente a ello, el Consejo Editorial de *Educación y cultura* señalaba que:

La dinámica que a nivel nacional ha alcanzado el movimiento pedagógico permite pensar que a un mediano plazo el magisterio puede proponerle a la Nación, como alternativa viable para la sociedad pero cargada también con un potencial transformador, una reforma de la educación suficientemente discutida y sustentada. Se trata de que el magisterio colombiano, probablemente por primera vez en la historia del país, se coloque en posición de proponerle a la Nación y de impulsar, si es necesario mediante acuerdos con el Estado, una propuesta de conjunto sobre la educación en el país

que en las actuales condiciones pueda ser llevada a la práctica (Consejo Editorial de Educación y Cultura, 1988, p. 5).

La transformación de la educación pública en Colombia fue presentada por el Consejo Editorial de *Educación y cultura* como un problema político de fondo que en el largo plazo podía incidir en el grado de democratización de la sociedad y de las instituciones colombianas. Dentro de los puntos nodales que articulaban la propuesta de reforma se incluían la importancia de la crítica decantada sobre las condiciones en que se hallaba la educación y la explicación de las mismas; los aspectos real y formal de la reforma, lo que comprendía dos aspectos interrelacionados: el texto mismo de la reforma, que debía articular ciertos principios y concepciones sobre el hombre, la sociedad, el Estado y la Educación con un cuerpo de medidas y disposiciones, y una transformación misma de la práctica de la enseñanza en relación con la cultura, la ciencia y el saber que generara nuevas formas de organizar la enseñanza y de enseñar; la relación entre la reforma y la democracia; y las relaciones entre el Estado y la educación.

Interesan aquí principalmente los planteamientos hechos en lo referente a estos dos últimos puntos. En lo correspondiente a la relación entre la reforma educativa y la democracia, el consejo editorial consideraba que el texto de la propuesta debía constituirse en una expresión de los ideales democráticos que alentaban el Movimiento Pedagógico. Para ello, a nivel interno, el proceso de construcción de la reforma debía hacer posible la expresión de todas las tendencias presentes al interior del magisterio y el texto final debía ser el resultado de un debate abierto entre todas ellas. A nivel externo, era importante insistir en que la democratización de la sociedad y de sus instituciones era imposible sin el acceso universal a una educación de calidad, razón por la cual, la educación debía estar orientada a fomentar una cultura de la argumentación y del debate que permitiera a los sujetos, además de la participación cualificada en la vida pública, la solución de las contradicciones y los conflictos por vías no violentas (Consejo Editorial de Educación y Cultura, 1988, p. 6). No obstante, para el desarrollo de esta cultura en la Escuela se hacían necesarias ciertas libertades consustanciales a la labor educativa como eran la libertad de cátedra y la libertad de métodos y de textos. Un proyecto de reforma debía consagrar, pero también fijar cuidadosamente los límites de esas libertades. Así pues,

Dada la importancia que una educación de calidad, que tome en serio el problema del conocimiento en la escuela, tiene para el desarrollo de actitudes de participación crítica, de tolerancia y de respeto por el otro, esenciales para el ejercicio de la democracia, el fortalecimiento, en todo sentido, de la

educación pública en el país debe ser uno de los objetivos prioritarios de la reforma (Consejo Editorial de Educación y Cultura, 1988, p. 6).

En cuanto a las relaciones entre el Estado y la educación se señalaba principalmente el cambio en la concepción del primero frente a la educación pública a partir de la década de 1950. De acuerdo con lo señalado por el Consejo Editorial, a lo largo de las últimas tres décadas el Estado había tendido a dejar de lado un concepto de educación pública que ponía el énfasis en las potencialidades de transformación cultural que encierra la educación y en las consiguientes posibilidades de cualificación de la participación ciudadana en la producción y en la vida pública, para considerarla y manejarla casi exclusivamente como un servicio destinado a las clases menos favorecidas de la población. Ello tenía graves implicaciones, especialmente sobre la identidad del educador haciendo que este perdiera su carácter de intelectual al servicio de la causa cultural para considerarse a sí mismo simplemente como un funcionario público al servicio del Estado. La reforma debía tender, entonces, a reafirmar la identidad y autonomía del educador como intelectual, ello coadyuvaría a contrarrestar la actitud del Estado, al exigir el derecho universal a la educación, recursos suficientes para la misma, formación para los maestros y, al mismo tiempo, autonomía para desarrollar la labor educativa dentro de ciertos cauces generales (Consejo Editorial de Educación y Cultura, 1988, p. 7).

Con base en el trabajo adelantado a lo largo de 1988 en el texto de reforma educativa, ese mismo año, la FECODE presentó a la Comisión de Reforma Institucional una propuesta sobre reforma constitucional, que resumía las iniciativas propuestas por el magisterio para el ámbito educativo en cinco puntos: el derecho a la educación; la libertad de enseñanza y de cátedra y la libertad religiosa; la autonomía universitaria; la facultad reglamentaria de la educación; y los derechos civiles y garantías sociales de los educadores (FECODE, 1991, p. 4). Una ampliación de estas propuestas fue presentada a la Asamblea Nacional Constituyente, a través de Abel Rodríguez y Germán Toro, expresidentes de FECODE y delegatarios de esta organización ante la Asamblea. Los puntos presentados por ellos fueron los siguientes: la educación básica como derecho (un año de preescolar y nueve años de educación básica gratuita y obligatoria del Estado); la educación como servicio público a cargo de la Nación; el derecho de los educadores a elegir y ser elegidos y a la libertad de cátedra; la libertad de enseñanza y la libertad de los padres o tutores a escoger el centro de enseñanza para sus hijos, así como la autonomía de esos establecimientos para

determinar democráticamente su ideario y modelo pedagógico; la libertad religiosa; y la autonomía universitaria.

Tales propuestas coincidían con las planteadas por los delegatarios del Estado en materia educativa, por tanto, prácticamente todas fueron consignadas en la nueva Constitución promulgada en 1991. Esta fue vista por todos los sectores sociales que se reconocían a sí mismos como democráticos, incluido el magisterio, como un pacto de paz y como la oportunidad de avanzar en la modernización y la democratización del país. Al respecto, en una declaración publicada por el Consejo Editorial de *Educación y cultura* en el editorial de la revista, se afirmaba que:

Mediante la promulgación de la Constitución de 1991, se abre una nueva etapa en la historia política del país con la reestructuración del Estado y una nueva perspectiva sobre la democracia como forma de participación política. Corresponde a los maestros, a los padres de familia, a los estudiantes, a las comunidades, a los partidos y movimientos políticos, profundizar en el análisis y la realización de las posibilidades y proyectos cuya formulación es posible a partir de la nueva Constitución. La construcción permanente de la convivencia ciudadana implica un énfasis en la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología como procesos intensivos de creación de riqueza y como fuentes alternativas de organización social, de comunicación y de producción económica." (Consejo Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 3)

Sin embargo, como lo señala Moncayo (2002), la Constitución del 91

solo fue un elemento del armisticio con uno de los grupos de insurgencia, que sirvió eficientemente para echar a andar aquellas tendencias neoliberales armónicas con la nueva época del capital. En medio de las discusiones, algunas bizantinas como siempre y otras intrascendentes e ingenuas, se coló en todo su articulado el espíritu de la nueva era del capitalismo, bajo el disfraz ampuloso de esa amplia y prolífica declaración de derechos fundamentales y de derechos de todas las generaciones, de la cual se jactan aún sus autores y muchos de sus devotos, o de los cambios del régimen político o, lo que es aún peor, del espejismo de la descentralización y de la autonomía regional y local, que ha servido más para contribuir al desmonte del Estado, que para alcanzar la ansiada autonomía e independencia del vilipendiado centralismo, o de la trampa de la participación ciudadana y comunitaria, introducida como nuevo elemento de la legitimación, para que todas las cargas y desdichas sean imputables a nosotros mismos. (Moncayo, 2002, p. 18)

El nuevo "pacto social" tenía como propósitos fundamentales cohesionar socialmente el país, legitimar el Estado cuya imagen se hallaba en tela juicio como resultado de su acción represiva, y sentar el marco legal para la apertura económica, garantizando con ello la mayor incorporación de Colombia al proceso de globalización capitalista. Aunque estos tres propósitos estaban estrechamente ligados y no admitían separación, los maestros, defensores de la democracia y del Estado Social de Derecho, los disociaron, ignorando o desconociendo las implicaciones económicas y sociales que tenía la Constitución, y se concentraron en ocupar el escenario de participación política que el Estado les ofrecía. Al convertirse en presa fácil de este embeleco, el

magisterio, junto a otros sectores y fuerzas sociales, cumplieron con el papel de legitimar completamente al Estado y de proponer un proyecto nacional, pese a las profundas contradicciones y desigualdades que caracterizaban a la sociedad colombiana, mientras las cuestiones fundamentales relacionadas con la orientación productiva del país, de las que dependen todos los demás aspectos, eran decididas por las clases dominantes.

Respecto al papel cohesionador y legitimador del Estado asumido por los maestros, resulta importante señalar aquí la posición expresada por el dirigente de FECODE, Abel Rodríguez, en relación con la manera en que este asumía la nueva Carta Política de Colombia y en general las normas jurídicas como legitimadoras de las exigencias de la población. Según Rodríguez, eran estas las que daban fuerza y justificación a las demandas de los sectores populares, “sin ellas las luchas del pueblo adquieren connotaciones subversivas y se exponen al rechazo violento del poder establecido” (Rodríguez, 1991, p. 39). En otras palabras, para el líder sindical las reivindicaciones populares que no aspiraban a convertirse en norma jurídica o no conseguían serlo, podían ser ubicadas como parte del proyecto de la subversión y, por eso mismo, objeto de las acciones represivas del Estado. La posición de Rodríguez, además de reaccionaria, resultaba peligrosa para el movimiento social, cuyo contexto era la ola de asesinatos y desapariciones de trabajadores y líderes sociales.

Apenas promulgada la nueva Constitución, el gobierno de César Gaviria, con miras a garantizar la formación de la mano de obra requerida para la apertura económica, que implicaba un aprovechamiento de la mano de obra barata y del mantenimiento de las ventajas comparativas que ella ofrecía con una preparación adecuada para la competencia internacional, aprobó el Plan de Apertura Educativa, recurriendo a la privatización y a la municipalización de la educación. En el terreno de la organización del sistema educativo, el plan perseguía cinco objetivos: expansión de la educación secundaria de un 46% a un 70%; reestructuración de la educación técnica media; establecimiento del grado cero en todas las escuelas del sector público; capacitación en el SENA de la mano de obra que no alcanzara al nivel postsecundario; creación y fortalecimiento de los programas de doctorado con crédito educativo y altas matrículas. En el campo puramente académico, aparte de propuestas como la integración en los establecimientos públicos de la primaria y la secundaria, de la transformación de las normales, de la reafirmación sobre la renovación curricular, entre otras, el centro de la cuestión residía en el impulso a la educación

técnica y a la consecuente modificación de la secundaria en su conjunto (Ocampo, 1991, pp. 29-30).

El plan fue denunciado por el magisterio como privatizador y afectador de la educación pública. No obstante, muy pocos comprendieron la relación entre este y el marco económico mundial en el que se inscribía. El proceso general de la economía mundial, desde finales del siglo XIX en su fase imperialista, ha tenido como objetivo el aumento de la tasa de ganancias a través de la internacionalización de la producción y el intercambio de mercancías. En consecuencia, la forma que ha tomado este proceso globalizador es la del dominio económico de unos países sobre otros con la subsecuente superexplotación de los pueblos del Tercer Mundo y la permanencia de la pobreza y el atraso en la mayor parte del globo. Bajo estas circunstancias, la apertura económica y, por tanto, la Apertura Educativa, significaban, como lo advertía José Fernando Ocampo, “la expresión más refinada de la reorganización de la explotación imperialista sobre los países económicamente más débiles” (Ocampo, 1991, p. 29) y correspondían a la adecuación estratégica de la educación a las necesidades económicas del momento “sin un propósito global de mejoramiento cualitativo apropiado para las necesidades del desarrollo económico colombiano” (Ocampo, 1991, p. 29).

Por otra parte, la Constitución de 1991 fijó que en el término de tres años a partir de su promulgación fuera construida una Ley General de Educación que reflejara los principios educativos establecidos en ella. Los maestros organizados en torno a FECODE y el Movimiento Pedagógico vieron en ello otro escenario que debía ser aprovechado para poner en discusión el proyecto cultural al que habían venido dando forma por casi dos décadas. Para ello y como respuesta a las políticas neoliberales que se concentraban en el Plan de Apertura Educativa, se reiteraba la necesidad, ahora más sentida, de construir un nuevo proyecto educativo y cultural que hiciera frente a la injusticia, al atraso y a la pérdida de identidad cultural. El país no podía aceptar imposiciones internacionales, sino que debía trazar, con la participación de los maestros y del conjunto de la sociedad, su propio proyecto de educación pública. Este proyecto debía garantizar una educación soberana, “capaz de defender nuestros intereses, el desarrollo económico nacional y los valores frente a la pretensión de dominación imperial y frente a la pobreza material y marginamiento de la cultura universal” (Consejo Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 2). No en vano los maestros habían insistido en que adecuar el sistema educativo nacional a los

requerimientos del Banco Mundial, del gobierno y adelantar políticas de privatización, considerando la educación simplemente como un servicio que el Estado puede delegar a los particulares, significaba “renunciar a un proyecto cultural orientado hacia formas de vidas más justas y democráticas y a la defensa de la soberanía nacional” (Consejo editorial Educación y Cultura, 1991, p. 2).

En consecuencia, la propuesta de Ley General de la Educación fue asumida como una iniciativa política, cultural y social de los maestros colombianos que buscaba convocar al Congreso, a la ciudadanía y a las comunidades educativas y científicas para la tarea común de reorientar la educación colombiana. Para la organización sindical de los maestros se trataba de establecer un conjunto de principios y fines; de definir las competencias y responsabilidades generales del Estado y los mecanismos de control y fiscalización por parte de la sociedad civil y de asegurar la democratización de la educación en su orientación, funcionamiento, regulación y acceso.

De acuerdo con FECODE, la democratización y modernización de la educación colombiana presuponía la construcción de un sólido sistema de educación pública y una efectiva vigilancia sobre la calidad y el respeto de los principios constitucionales en la educación privada. Por consiguiente, la Ley de educación debía: establecer la naturaleza del sistema de educación pública, definir las políticas tendientes a su fortalecimiento y asegurar los recursos financieros necesarios y suficientes para el cumplimiento del proyecto científico y cultural; redefinir e intensificar las relaciones entre escuela y comunidad, apoyar y enriquecer las innovaciones pedagógicas y científicas; contribuir a la superación de la crisis de la calidad y establecer nuevos criterios de formación, enseñanza y evaluación; aportar a la formación de una nueva cultura democrática que fomentara el sentido de lo público, de pertenencia nacional y participación; asegurar que las nuevas generaciones recibieran una educación que las capacitara para contribuir al desarrollo económico nacional y el progreso social ejerciendo plenamente su autonomía. “La educación soberana y la cultura democrática constituyen los principios orientadores de nuestra iniciativa legislativa, social, pedagógica y cultural” (Consejo Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 4).

Al igual que en la Constitución del 91, en el articulado de la Ley General de Educación o ley 115 de 1994 la mayor parte de los planteamientos y demandas hechos por FECODE y el

Movimiento Pedagógico fueron acogidos. Pese a la importancia de este último en la movilización de los maestros durante las dos últimas décadas del siglo XX, el Movimiento Pedagógico entró en crisis en la década del 90. De acuerdo con Martha Herrera (2005), esto se debió

a una serie de acontecimientos como la agudización de las políticas neoliberales, el endurecimiento del Estado frente a las luchas sociales, así como la participación del movimiento en la definición de las políticas educativas consagradas en la Constitución del 91 y en la Ley General del 94, lo que condujo en opinión de algunos, a la cooptación por parte del Estado de varios intelectuales que estuvieron en la dirección de Fecode en dicho periodo y a su puesta al servicio de los intereses oficialistas (Herrera, 2005, p. 102).

A partir de esta década, más que un movimiento unificado, lo que el campo de la educación en Colombia ha visto surgir ha sido la expresión de formas organizativas no homogéneas, conocidas como redes, a través de las cuales los maestros comenzaron a generar elementos de la identidad en torno a ellos como sujetos sociales y políticos y a las prácticas pedagógicas que le dan sentido a su quehacer. Aunque estas redes se caracterizan por tener mayor autonomía con relación a lo institucional, tanto en el plano gubernamental como en el gremial y sindical, y desde ellas se han jalonado en los últimos años los cuestionamientos a las políticas educativas oficiales, así como la generación de diversas prácticas pedagógicas, en lo fundamental mantienen la misma orientación política desarrollada y adoptada por el Movimiento Pedagógico durante sus dos décadas de existencia.

En síntesis, el proyecto cultural propuesto y defendido por FECODE y el Movimiento Pedagógico, a partir de la década de 1980, se corresponde con el proyecto cultural de la Escuela en su visión universalista, racionalizadora y democratizadora, enarbolado por la burguesía del siglo XIX —y que tendría sus límites dada la dinámica propia del sistema capitalista en el cual emergía—. El derecho del magisterio a orientar la educación con criterios democráticos y liberadores fue defendido a la luz de la incapacidad y el desinterés del Estado colombiano de cumplir con dicho proyecto, puesto que la preocupación por la modernización de las instituciones ha sido resultado principalmente de las presiones ejercidas por los organismos internacionales y de la intranquilidad ocasionada por las luchas populares y no corresponde propiamente a un proyecto de las clases dominantes locales.

Esta apuesta reflejaba el resultado de la lucha de clases y de programas dentro del magisterio y traía aparejados al menos dos elementos: el primero de ellos, un cambio en la manera en que se entendían las transformaciones que eran necesarias y posibles, lo cual significaba el

abandono de la opción revolucionaria que había ejercido influencia en el movimiento social y, por tanto, en el magisterio a lo largo de las décadas de 1960 y 1970, para inclinarse al ejercicio de la *realpolitik* o la política de lo posible basada en criterios pragmáticos; en segundo lugar, y en relación con lo anterior, un cambio en la concepción del maestro como sujeto político, centrada en su identidad gremial y en el papel cultural que este podía desempeñar; de acuerdo con esta nueva concepción, los educadores dejaban de ser sujetos revolucionarios o individuos críticos del poder establecido, para asumir un rol reformista al asumirse como los mejores y más autorizados proponentes de la política educativa.

Cabe señalar que la apuesta de los maestros no era resultado únicamente de sus propias conclusiones o una simple respuesta a los retos que les imponían las condiciones políticas del momento, marcadas por la recia represión del Estado a través de sus fuerzas legales e ilegales (los paramilitares), sino que era, además, consecuencia de la influencia de la academia y de sus apuestas teóricas y metodológicas. La década de 1980 marcó un cambio en la postura de los intelectuales y lo que estos consideran debía ser su intervención política. Después de que muchos ellos, entre las décadas de 1950 y 1970, estuvieran comprometidos con la transformación radical de la sociedad, tras su desencanto con el proyecto socialista y el ostracismo al que fueron sometidos por las dictaduras y la represión estatal donde no las hubo, algunos optaron por ser copartícipes de la gestión gubernamental, otros se hicieron políticos convencidos de que solo ellos podían ser ejecutores de sus diagnósticos, y otros, apoyados en su condición de académicos buscaron cumplir funciones de intermediación entre actores antagónicos de la sociedad. En Colombia, los intelectuales se asumieron como analistas, consultores, forjadores de opinión e intermediarios culturales, dispuestos a asumir un papel mucho más dinámico en la pacificación y democratización de Colombia (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987, p. 15).

Cuarenta años después, puede constatar que el Movimiento Pedagógico significó, no única, pero sí principalmente, un abandono en el sector magisterial de la lucha por la transformación completa y radical de la sociedad y un amoldamiento para trabajar dentro del marco dominante, cumpliendo sus reglas y objetivos. Mientras el Estado era claro en su política y en la cultura política que buscaba construir, además de la brutal represión que desataba para cumplir con sus objetivos, el magisterio soñaba con ganar un papel cultural hegemónico. Sus mismos propósitos y programas facilitaron que fuese un movimiento domesticado que llevó a los maestros

a hacer el trabajo que las clases dominantes necesitaban y los organismos internacionales orientaban, con la ilusión de que era diferente solo porque ellos participaban en la construcción de la política educativa. En los casos en que no fue así, estos proyectos pasaron a ser marginales en relación con la tendencia predominante.

La forja de una cultura política democrática fue el proyecto de los maestros, así como de los sectores progresistas de las clases dominantes y de los grupos de izquierda desmovilizados y participantes de la Asamblea Nacional Constituyente. Sin embargo, aunque dicho proyecto tenía más de idealista que de realizable, dadas las dinámicas propias del sistema socioeconómico en el que se proponían, los sectores más reaccionarios de las clases dominantes y el Estado en su conjunto respondieron a dicho proyecto con una brutal oleada de violencia y represión. Las clases dominantes, pese a sus diferencias, estuvieron de acuerdo con conservar el orden social a través de la violencia.

### **La democracia y la defensa de los Derechos Humanos: apuesta de los maestros en Educación para la paz**

Las posturas adoptadas por el magisterio y su organización sindical, la vinculación de algunos educadores a organizaciones políticas de izquierda, así como su pronunciamiento a favor de los diferentes diálogos y acuerdos de paz entre los movimientos alzados en armas y el Estado a lo largo de las dos décadas estudiadas, pasaron a ser justificación para que gobernantes, militares y medios de comunicación convirtieran a este gremio en objeto de campañas de macartización y señalamiento (Bayona, 1987, p. 63). Esta campaña, iniciada en la década de 1970, al sindicarse a los maestros de ser “peligrosos agentes de ideas foráneas”, “altavoces de la subversión y el comunismo” o “ideólogos” de alguna de las agrupaciones guerrilleras, agudizó la persecución, las amenazas, el destierro y el asesinato de los educadores colombianos y de sus dirigentes.

FECODE, en la declaración final del Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1987, en el municipio de Acevedo (Huila), solicitó al gobierno garantizar el derecho a la vida y la integridad de sus asociados, disolver las bandas de paramilitares y castigar a los responsables de los crímenes. Esto después de que en los mismos días en que se realizaba el congreso fuera secuestrado y asesinado el profesor Reynaldo Alzate, maestro de la inspección de San Adolfo; y a

solo tres días de finalizado el encuentro, cayeran asesinados el profesor Felipe Vélez, presidente de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA), Héctor Abad Gómez, médico y presidente del Comité de Derechos de Antioquia y su colega Leonardo Betancur (Suárez y Escobar, 1987, p. 9).

Ante este panorama, José Arnulfo Bayona, vicepresidente de la Federación Colombiana de Educadores, en su artículo *Ser maestro: una profesión peligrosa en Colombia*, publicada en el número 13 de la revista *Educación y Cultura* se formulaba los siguientes cuestionamientos:

Cabe preguntar si los planes y programas oficiales, que se implementan en la actualidad sirven o no para educar a la niñez y a la juventud colombiana en el amor y el respeto a la vida y los derechos humanos.

¿Puede una educación, cuyos contenidos reproducen una sociedad centenariamente autoritaria, antidemocrática, injusta y violenta, preparar a niños y jóvenes colombianos como auténticos ciudadanos para la democracia, la sociedad civil y la lucha política civilizada?

¿Es posible educar para la democracia, en el marco de la violencia social y política que azota al país sometido a la ley del más fuerte y donde las desigualdades económicas y sociales son cada vez más profundas? (Bayona, 1987, p. 63).

Para el grupo *Escuela Universidad* el reto se hallaba en la construcción de un orden político y legítimo de convivencia pacífica que sacara al país del vértigo de violencia en el que se hallaba sumido. Este grupo de maestros veía en la Asamblea Nacional Constituyente un escenario paradigmático para que, mediante un acuerdo social contraído, se manifestara la voluntad del pueblo colombiano y su decisión de que la democracia fuera la vía para la paz. Pero para que el logro de la paz tuviera garantía de permanencia y fuese una paz común, la democracia que debía asegurarla requería ser participativa:

La democracia participativa supone, en efecto, no que se la dicte desde arriba sino que se la construya y conserve desde abajo como el efecto de una obra común en la que todos tienen arte y parte tanto en su construcción como en su disfrute (Grupo Escuela Universidad, 1991, p. 34).

En ese sentido, la misión democrática de la Escuela, adelantada como formación para la ciudadanía, debía partir de una vivencia real y de una experiencia consciente de democracia que tuviera lugar en el escenario escolar a través de la puesta en práctica de procesos de decisión colectiva que pudieran ser juzgados por los mismos educandos. Se trataba, además, de:

Una práctica temprana de la argumentación y de la crítica, una conciencia reflexiva del contenido y los motivos de las normas, un conocimiento del acuerdo racional que fundamenta la validez de las mismas, la posibilidad de experimentar la coherencia y la complementariedad de derechos y deberes, una ejercitación en el debate público y de la concertación, en la elección de fines comunes

y en la realización de tareas colectivas, el conocimiento de los *corpus* jurídicos que comience con los derechos del niño y la constitución nacional, en síntesis, un cultivo de la reflexión y el conocimiento de la autonomía de la conciencia moral, del mutuo respeto, de la tolerancia y de la solidaridad activa, son, entre otros, los elementos que harían parte de una cotidianidad democrática en la vida efectiva de la escuela. (Grupo Escuela Universidad, 1991, p. 36)

Por su parte, en la editorial del número 16 de *Educación y Cultura* la oleada de violencia política de la que eran objeto los maestros era asumida como una crisis de valores y una deficiencia en la función socializadora de la Escuela de la que eran responsables las clases dominantes y sus sucesivos gobiernos. De acuerdo con la editorial, estas clases habían colocado en lugar secundario los propósitos culturales y formativos de la educación, concentrando todos sus esfuerzos en una acción instrumental en nombre de una pretendida modernización, que “en el fondo no era más que su instrumentalización y racionalización y donde lo que importaba era la eficiencia, los procesos y tecnificación de la enseñanza, la ampliación de la cobertura escolar y el mejoramiento de los indicadores de eficiencia” (Editorial, 1988, p. 2). Por eso, se insistía en que, más allá de la iniciativa impulsada por el Gobierno, a través de la Consejería para los Derechos Humanos, que buscaba convertir los Derechos Humanos en tema prioritario en la Escuela, mediante “La semana de los Derechos Humanos”, la Escuela debía convertir los Derechos Humanos y la democracia en uno de sus propósitos formativos centrales y que, por tanto, el magisterio debía ejercer su liderazgo formativo e intelectual en este campo.

Frente a ello, la educación en Derechos Humanos no podía limitarse a un conjunto de contenidos a enseñar en una nueva cátedra sumada al ya abultado plan de estudios. Por el contrario, debían vivirse como parte de la práctica cotidiana de las relaciones entre educadores y alumnos, entre los alumnos y entre los maestros y los padres de familia. Era allí en la trama de relaciones de la Escuela donde debían practicarse principios como el respeto por el otro, la expresión libre de las opiniones, la posibilidad libre de asociarse para defender intereses comunes, las decisiones mayoritarias, el respeto a las minorías. FECODE, a través de la editorial de su revista, consideraba que estas eran características propias de una convivencia civilizada, que reconocía la pluralidad de intereses y los conflictos de allí derivados y, a la par, construía múltiples canales de expresión y participación, en los que la razón y no la fuerza regulaba el comportamiento de la colectividad. Además, esta no solo sería la mejor preparación para el ejercicio amplio de su vida ciudadana, sino

la mejor forma de superar el dogmatismo y la intolerancia que agobia nuestras instituciones educativas en todos sus niveles, en los cuales se resiente la precariedad de la cultura del debate, la cual exige desde la tolerancia y el respeto por el otro hasta el ejercicio de la participación crítica.

Así la escuela y los educadores se formarían simultáneamente en el saber crítico apropiado y en la conciencia ciudadana, superando la tradición de saberes cerrados y la no menos tradicional separación entre la vida escolar y la vida social (Editorial, 1988, p. 3).

\*\*\*

El análisis ofrecido hasta aquí sobre las posturas adoptadas por el Movimiento Pedagógico y FECODE a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX permite apreciar el significativo desplazamiento que la organización sindical y el movimiento tuvieron respecto a su compromiso político. Inicialmente el Movimiento Pedagógico y la organización sindical de los maestros mantuvieron un cierto lenguaje beligerante que trataba de incorporar los planteamientos de las organizaciones de izquierda. Este lenguaje se fue diluyendo a medida que el magisterio se insertaba cada vez más en la construcción de la reforma educativa y su discurso pasó a ser planteado en los mismos términos en los que se expresaba el Estado. Pero no se trataba solo del discurso, este fue solo una expresión de la postura reformista y pragmática que asumió el movimiento magisterial en cabeza de sus dirigentes sindicales y de los intelectuales vinculados a él, con la cual se acercaría cada vez más al proyecto pacificador del Estado, manteniendo, por supuesto, algunas tensiones.

Con todo, el aporte del magisterio colombiano a la Educación para la paz, a partir de finales de la década de 1980, se concentró en la defensa de la democracia y de los Derechos Humanos. Lo anterior no quiere decir que estos fueran los únicos elementos defendidos por los maestros; el movimiento magisterial se pronunció a favor e insistió, junto a otros sectores, en el papel de la Escuela en formar otros aspectos que, de conjunto, configuraron una propuesta de Educación para la paz y esta, a su vez, contribuyó a la formación de una cultura política en el país. De todo ello se ocupa el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA: ANTISUBVERSIVA Y CONTRARREVOLUCIONARIA**

En los dos capítulos anteriores se abordaron, por una parte, los mecanismos de promoción de Educación para la paz implementados por el Estado y en los que se esperaba que las ciencias sociales, la historia y la cívica desempeñaran un papel central; y por otra, el proyecto democratizador de los maestros que era asumido por estos como el mejor aporte a la consecución de la paz. En uno y otro caso se fueron mencionando algunos de los aspectos que configuraron la propuesta educativa con fines pacificadores. En el presente capítulo se sintetizan los elementos aportados por el Estado y los maestros que, de conjunto, pero no libres de contradicciones, constituyeron la propuesta de Educación para la paz que caracterizó las dos últimas décadas del siglo XX: las visiones sobre la violencia, el conflicto y la paz; la formación moral y/o en valores; la construcción de nación; el respeto por las instituciones; la definición de la participación ciudadana; y la defensa de los derechos humanos. Estos elementos, definidos por las tensiones entre las necesidades internas y las orientaciones de la ONU y la UNESCO, pueden entenderse como aspectos clave en la formación de una cultura política cuyo carácter puede ser definido como antisubversivo y contrarrevolucionario.

Fabio López de la Roche (1993) define la cultura política como el conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones e imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos políticos dominantes o subalternos, en relación con el funcionamiento de la acción política en la sociedad, a la actividad de las colectividades históricas, a las fuerzas de oposición, y a la relación con el antagonista político. Así mismo, destaca que

La construcción de la cultura política se desarrolla en un proceso histórico de complejas interacciones entre distintos actores políticos y sociales (partidos políticos, gremios económicos, movimientos sociales, militares, intelectuales, hombres de Estado, etc.), instituciones y escenarios sociales como la Iglesia, la prensa y los medios de comunicación, los centros de investigación y las instituciones productoras de saberes especializados, la educación, la familia y la vida cotidiana, y las ideologías y concepciones filosóficas orientadoras en distintos momentos del desarrollo económico, político y social de una sociedad determinada (López De la Roche, 1993, p. 95).

Esta definición concuerda con la ofrecida por el grupo de investigación *Educación y Cultura Política*—que es retomada en este trabajo—, que concibe la cultura política, en un sentido amplio, como el conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos, y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos (Herrera, et. al., 2005, p. 34).

En correspondencia con la definición de cultura política como un proceso histórico de complejas interacciones entre distintos actores políticos y sociales, en este acápite se intenta integrar los hallazgos ubicados en las diferentes fuentes estudiadas por esta investigación: la política educativa colombiana, las publicaciones hechas por FECODE y el Movimiento Pedagógico, y las editoriales y noticias del periódico *El Tiempo* producidos durante las décadas de 1980 y 1990. Se trata, a través del análisis hermenéutico de las fuentes, de dar cuenta de las representaciones y prácticas que se configuraron en torno a los elementos que compusieron la Educación para la paz impulsada en Colombia por diferentes actores a lo largo del periodo señalado.

## **Una visión predominantemente negativa de la violencia, los conflictos y la paz**

*Violencia: Un imperio sangriento que se extiende a todas las relaciones*

En 1987, el ministro de gobierno de la administración de Virgilio Barco convocó una comisión cuyos objetivos eran la realización de un diagnóstico de la situación de violencia que atravesaba el país en esos momentos y la generación de recomendaciones encaminadas a la superación de tal situación. Esta comisión pasó a denominarse *Comisión de estudios sobre la violencia* y fue coordinada por Gonzalo Sánchez, sociólogo y entonces director del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). El informe de la comisión tuvo gran impacto en la escena pública gracias a la conceptualización y tipología de la violencia que presentó, al punto de que su hipótesis sobre la existencia de una cultura de la violencia en Colombia fue aprehendida por políticos, académicos y sociedad en general.

El informe definió la violencia como “todas aquellas actuaciones de individuos o grupos que ocasionen la muerte de otros o lesionen su integridad física o moral”, en un sentido muy general la violencia fue vista “como algo que impide la realización de los Derechos Humanos, comenzando por el fundamental: el derecho a la vida” (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987, p. 17). Con base en esta definición, en el informe se identificaron cuatro modalidades de violencia, analíticamente diferenciables, pero que en la realidad entran en complejos procesos combinatorios: la violencia socioeconómica en la que sus perpetradores recurren a la fuerza, la coacción, el engaño y la muerte para apropiarse de bienes o para defenderlos; la violencia sociopolítica que se da en la lucha por el poder tanto por quienes imponen la dominación como por quienes la desafían; la violencia sociocultural que se ejerce en la defensa de un orden que se siente amenazado y que recibe respuestas también violentas de grupos sociales que luchan por el reconocimiento de su identidad y de sus derechos humanos; y, la violencia por la posesión de territorios que corresponde a la desposesión de los grupos indígenas justificada por el racismo y su supuesta incompetencia para ejercer dominio sobre sus tierras, y modelos de desarrollo que dan prioridad al lucro más que a las condiciones de existencia de las poblaciones allí asentadas.

De igual forma, teniendo como criterio de clasificación los actores que las protagonizan y las razones que las impulsan, en el informe se distinguieron diez tipos de violencia: (1) violencia del crimen organizado contra políticos y periodistas: narcotraficantes buscando acallar a quienes consideran sus acusadores; (2) violencia del crimen organizado contra personas privadas: atraco, extorsión, boleteo, amenaza, eliminación física por parte de escuadrones de la muerte y agrupaciones de sicarios; (3) violencia de las guerrillas dirigida contra el Estado: emboscadas, asaltos a poblaciones y enfrentamientos con las fuerzas armadas; (4) violencia de los grupos alzados en armas contra particulares: búsqueda de financiación, represalia contra colaboradores del ejército o liquidación de enemigos individualizados; (5) violencia de organismos del Estado en ejercicio de la guarda del orden público: contra grupos alzados en armas, en enfrentamientos y acciones de control territorial, contra particulares sospechosos de ser auxiliares de la guerrilla (desapariciones, malos tratos); (6) violencia del Estado contra movimientos sociales de protesta: respuesta a las demandas populares con fuerza militar y no con diálogo civil; (7) violencia del Estado contra minorías étnicas: porque son distintos y para despojarlos de sus tierras y otros recursos justificadas por las diferencias “raciales”; (8) violencia de particulares no organizados: robo, hurto calificado, homicidio, lesiones personales, ajustes de cuentas, justicia privada; (9)

violencia de particulares organizados: recurren a la eliminación física tanto de presuntos auxiliares de grupos alzados en armas como de subversores del orden moral, se dirige contra homosexuales, prostitutas, exconvictos, expendedores de droga y otros considerados lacras sociales, opera mediante escuadrones de la muerte; (10) violencia de particulares: es detonada por el uso de alcohol u otras drogas y es expresión de dominio o presunta superioridad sobre miembros más débiles de la familia o allegados (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987, pp. 18-19).

En cuanto a las causas de la violencia en el país, la Comisión tuvo como propósitos refutar las tesis que, por una parte, ubicaban las causas de la violencia en la debilidad del Estado y, por otra, afirmaban que en Colombia la violencia era fundamentalmente política, que era impuesta desde el extranjero y ejercida primordialmente por los pobres. Para la Comisión, la tesis que reducía la violencia a una debilidad del Estado ignoraba la relación dinámica entre la debilidad de este y la debilidad de la sociedad civil. La existencia de sindicatos, organizaciones campesinas, asociaciones profesionales, movimientos sociales e instituciones comunitarias débiles, con escasa capacidad de movilización y reclamación y la acechante presencia del bipartidismo en todo ellos, serían elementos constitutivos de una trama con mayor o igual fuerza explicativa del fenómeno de la violencia que la aducida de la debilidad del Estado (Comisión estudios sobre la violencia, 1987, pp. 11-17). A la caracterización de la violencia como fundamentalmente política, impuesta desde el extranjero y ejercida primordialmente por los pobres, la Comisión opuso en su informe una visión en la que la violencia tiene múltiples expresiones que no excluyen, pero sí sobrepasan la dimensión política, hunde sus raíces en las propias características de la sociedad colombiana, y es ejercida no solamente por los pobres, “muchas veces como expresión explicable; cuando no legítima, de rebeldía” (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987, p. 17) sino ejecutada sistemáticamente contra ellos.

Tras realizar una comparación entre el número de muertos y heridos resultantes de las acciones subversivas con los producidas por otras formas de violencia en 1985, la Comisión concluye que “mucho más que la del monte, las violencias que nos están matando son las de la calle” (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987, p. 17). El 90% de las víctimas no habían de considerarse de naturaleza política, en cuanto a que no provenían de la confrontación entre el Estado y los grupos guerrilleros, sino que eran esencialmente víctimas de una violencia originada en las desigualdades sociales y pobreza absoluta que se expresaba en formas extremas de resolver

los conflictos que en otras circunstancias serían resueltos de manera diferente. Aunque el informe apuntó a quitarle peso a la importancia que se le daba a la violencia política, la Comisión debió, por una parte, reconocer que en el periodo estudiado existía un desbordamiento de la violencia contra amnistiados, contra guerrilleros en procesos de negociación o en fase de reincorporación a la vida civil y una sistemática y selectiva campaña contra militantes políticos que perseguían sus objetivos dentro de los marcos institucionales —tal era el caso de militantes de movimientos como la Unión Patriótica, A Luchar y la Unión Nacional de Oposición (UNO)—; por otra parte, prácticamente todas las recomendaciones hechas a lo largo del texto están orientadas a dar solución a la violencia política.

La apreciación de que la violencia extiende “su imperio sangriento a todas las relaciones sociales” a través de amplios y tecnificados instrumentos (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987, p. 10), la identificación de una tendencia a que en la sociedad civil la violencia se convierta en instrumento de solución de conflictos (p. 23), el persistente uso de la violencia como herramienta de acción política empleado de manera más extendida por las clases dominantes para dirimir sus conflictos (p. 26), la idea de una espiral de violencia política manifestada a través de generaciones (la de la guerra de los Mil Días, la de La Violencia, la del periodo subversivo) (p. 20), y la debilidad de la sociedad civil, son los elementos que definen la cultura de la violencia que, de acuerdo con la Comisión, caracteriza a los colombianos.

En ese sentido, para la Comisión “es indispensable profundizar la democracia como antídoto de la violencia” (Comisión de estudio sobre la violencia, 1987, p. 22). Para los comisionados, esta profundización de la democracia requería que el Estado reconociera que la sociedad a la cual sirve es plural en lo étnico, lo social y lo político y que debía hacer esfuerzos para garantizar la libertad, pero también acciones decididas para corregir la desigualdad. Es decir, se necesitaban reformas políticas, socioeconómicas (nueva política agraria y urbana que redistribuya el latifundio y la propiedad urbana, reformas tributarias y fiscales para reducir la protuberante desigualdad social, estímulos al mejoramiento de la calidad de vida) y socioculturales (promoción de mecanismos de solución comunitaria de conflictos y capacitación plena de los ciudadanos para el acceso a los centros de decisión y poder) que, de acuerdo con las recomendaciones hechas por la comisión, dependían tanto de la voluntad política de los gobernantes para realizarlas, como de su decisión de no renunciar a ponerse del lado de los débiles

y de los no violentos, como del fortalecimiento de la ciudadanía para demandarlas por vías no violentas. Dicho de otra manera, además del fortalecimiento del Estado de derecho, era preciso fortalecer la sociedad civil de manera que pudiera manifestar su capacidad de convivir pacíficamente con sus contradicciones inherentes. “En pocas palabras, la extensión de la civilidad, la democracia y la igualdad a todos los ámbitos de la vida colectiva [énfasis añadido]” (Comisión de estudio sobre la violencia, 1987, p. 24)

Esta visión de una cultura de la violencia que caracteriza a la sociedad colombiana y del fracaso de la democracia por la falta de participación e interés de sus ciudadanos era compartida también por las Fuerzas Armadas. Las declaraciones del ministro de defensa, general Fernando Landazábal (1982-1986), respecto a los avances de la comisión de paz designada por Belisario Betancur y el pedido de las FARC del retiro del ejército de algunas zonas del país, dejan ver esta misma apreciación:

Otra idea falsa que existe en el país es que la guerrilla es invencible. No, la guerrilla ha sido vencida en mil partes del mundo. Lo que pasa es que nosotros tenemos una subversión grande, considerable, tenemos un pueblo que hasta cierto punto tiene un sentimiento de violencia y hay una gran cantidad de gente que es indiferente al problema de la subversión y que coloca el conflicto entre las instituciones militares y la guerrilla, y que no se suma a ninguna de las dos partes y a veces le da a uno la sensación de que están esperando a ver quién va a ganar para sumarse al que va a ganar (El Tiempo, 5 de enero de 1984, p. 2c)

Aunque el planteamiento de la existencia de una cultura de la violencia en Colombia tendría un enorme impacto tanto en el círculo académico como político, en 1991, ante la enorme ola de violencia paramilitar desatada en contra de activistas políticos, líderes sociales, maestros, entre otros, el editorial de la revista *Educación y cultura*, en oposición a esta tesis, abogó por una mejor definición de la violencia e insistió en la importancia de comprender las violencias estructurales que no eran contempladas por los medios, algunos estudiosos y los funcionarios públicos. Al respecto, en el editorial se señalaba que:

La violencia se ha convertido en el país en una categoría abstracta que se usa para caracterizar todas aquellas acciones que de una u otra forma desestabilizan el orden institucional y social. Este uso generalizado del término la ha convertido en una sombra, en una mano invisible que actuaría en forma secreta y anónima. La violencia ha terminado por convertirse hoy en el problema del país. Se olvidan las condiciones específicas en que se produce y los diferentes matices que la identifican. A tal punto se ha fetichizado el término que se ha llegado a creer que esa cultura tiene raíces históricas que se remontan a la formación de la nacionalidad; los colombianos poseemos un ethos violento que nos identifica (Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 3).

De acuerdo con el editorial, la tesis de la cultura de la violencia, además de impedir el reconocimiento de las raíces estructurales de la violencia en general, impedía la identificación de las causas de la violencia política desencadenada contra los maestros y otros líderes políticos y sociales. Para el editorialista, la tesis de la cultura de la violencia le imprimía fuerza a las ideas promovidas por funcionarios del Estado, periodistas y otros sectores de la sociedad que argumentaban que los maestros estaban siendo perseguidos, amenazados y asesinados por desviar sus funciones hacia actividades políticas que los exponían a riesgos, que la Escuela se había orientado de acuerdo con un conjunto de valores y principios que estarían incitando a la violencia o que la Escuela se había rezagado frente a las exigencias de los nuevos tiempos y, por ello, era responsable de la ausencia de valores como la paz y la convivencia ciudadana (Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 3). Así pues, aunque paradójicamente varios de los maestros asesinados durante los últimos años eran líderes defensores de los derechos humanos, “la respuesta ingenua de las autoridades, de algunos *violentólogos* y de la opinión pública” (Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 4) apuntaba a que la causa era la violencia en abstracto. De acuerdo con lo expresado en el editorial, esta respuesta planteaba un círculo vicioso, un callejón sin salida que imposibilitaba reconocer que los educadores se convertían en objetivo de los grupos paramilitares precisamente porque su papel de maestros les había permitido alcanzar un liderazgo significativo y, como corolario, desconocía que las zonas en las que se ubicaba la violencia contra maestros y niños y jóvenes escolares (Urabá, Antioquia, Magdalena Medio, Boyacá, Casanare, Meta, Caquetá y Cauca) correspondían a las mismas en las que se producían enfrentamientos armados entre distintos grupos (Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 4).

Además de insistir en la importancia del reconocimiento del carácter político de la violencia ejercida contra los maestros, el editorial llamaba la atención sobre la violencia ocasionada por la estructura socioeconómica y por las políticas adoptadas en el país. El hambre y la imposibilidad de satisfacer las necesidades mínimas de una existencia digna; el marginamiento de grandes sectores de la población por falta de trabajo justamente remunerado, de servicios públicos, de educación; la creación indiscriminada, por parte de los medios masivos de comunicación, de necesidades cuya satisfacción es imposible para las mayorías; la política neoliberal del capitalismo; y todas las formas de coacción y aplicación de la fuerza por motivos políticos, todas ellas eran formas de violencia estructural que mostraban que sus causas no se hallaban en una

cultura de la violencia sino en la manera como estaba organizada la sociedad (Editorial Educación y Cultura, 1991, p. 5).

*Conflictos: fuentes de inestabilidad política y social*

La visión que predominó en Colombia durante las dos últimas décadas del siglo XX sobre los conflictos fue negativa. Con algunas tensiones, esta visión se ha mantenido hasta la actualidad. Para gobernantes, periodistas y para la gran mayoría de los sectores sociales del país los conflictos constituyen una fuente de inestabilidad política y social y, antes que identificar y atacar sus causas, corresponde tratarlos como tal. De ahí que, de forma predominante, se haya recurrido a la vía represiva para extirpar a quienes expresan y concentran la existencia de los conflictos. En consecuencia, las expresiones que asumen las diferentes manifestaciones de la existencia de conflictos sociales han sido abordadas por el Estado y los medios de comunicación como planes de desestabilización del régimen o como acciones para subvertir la paz ciudadana, y los sujetos que toman parte en tales manifestaciones son identificados, la más de las veces sin razón, como agentes desestabilizadores de la subversión. Todo ello corresponde a la defensa de los intereses de las clases dominantes, los cuales estas consideran amenazados cuando las personas critican, incluso al más mínimo nivel, el orden social establecido.

Como resultado de dicha visión, los conflictos sociales son negados, ocultados o soslayados. De hecho, la definición de la violencia como el principal problema del país sirvió durante las décadas estudiadas y ha seguido siendo aprovechado para que negar, ocultar o soslayar los enormes conflictos que atraviesan la sociedad colombiana y las causas estructurales que los producen.

Empero, la intención de las clases dominantes colombianas y, por tanto, del Estado que las representa y defiende sus intereses, de imponer esta visión que desconoce la existencia de problemas y conflictos sociales, no se circunscribe a las dos últimas décadas. A lo largo del siglo XIX y durante la primera mitad del XX, la historia fue asumida y promovida como un relato cohesionador que giraba en torno a la lucha librada por los “héroes de la independencia” contra el yugo colonial y que los instalaba en la memoria colectiva como modelos a ser emulados. Esta versión de la historia, además de ocultar los conflictos existentes al interior de las mismas clases dominantes, dejaba por fuera, sino era que negaba absolutamente, la existencia de otros sectores y

actores sociales tales como negros, indígenas, mujeres y campesinos y, por tanto, ocultaba las diferencias sociales y los antagonismos existentes entre las distintas clases sociales y los diversos sectores sociales.

Después del 9 de abril de 1948, momento en que los conflictos sociales, especialmente los librados en torno a la tenencia y usufructo de la tierra hallaron su detonante en el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el Estado promulgó una serie de políticas en las que le asignaba a la Escuela la función de desvanecer los odios políticos y, particularmente, recurrió a la historia como una fuente para reconstruir un sentimiento nacionalista unificado.

Como lo señala la profesora Sandra Rodríguez Ávila en su texto *El 9 de abril en las políticas de memoria: el texto escolar como dispositivo de olvido*, el Ministerio de Educación Nacional que, al juzgar los efectos del 9 de abril, veía amenazados los principios de orden, verdad y valores hispánicos sobre los cuales reposaba la memoria oficial, trazó un conjunto de políticas encargadas en su mayoría a la Academia Colombiana de Historia y a las academias y centros de historia reconocidos por el Estado, o desarrolladas directamente por las dependencias del mismo Ministerio (Rodríguez Ávila, 2009, p. 39). Tales políticas tendían a vigilar la planeación y el desarrollo de la enseñanza, por la vía de ejercer una tutela más estricta sobre los contenidos escolares de la historia patria, y sobre los programas de historia, no solo de las escuelas sino de las universidades, sustentada en la tesis de la inestabilidad política; convertir las escuelas en marcas territoriales de carácter conmemorativo mediante tres acciones: mantener de manera permanente la bandera y el escudo nacionales en el aula principal de los establecimientos educativos; preservar los retratos del Libertador Simón Bolívar, como padre de la patria, y de Francisco de Paula Santander, como organizador de la República democrática y legislativa; adoptar un prócer o heroína, escogido por las directivas como “patrono cívico” del respectivo plantel; difundir material para la rememoración orientado a intensificar la divulgación de la historia, la educación cívica y el culto a la patria; intensificación de las prácticas conmemorativas oficiales (desfiles e izadas de bandera) cuyo propósito era fomentar el culto por los símbolos patrios; y, por último, la preparación de los textos escolares y de actividades formativas para los maestros (Rodríguez Ávila, 2009, pp. 139-143).

Todo ello, marcó la manera en que fue presentado el 9 de abril y la pretensión de convertirlo en un hecho fatídico para el país, en la que se ocultaba el movimiento social y las causas de su levantamiento para presentar saqueo, matanza y traición, es decir, el pueblo amotinado contra el

patrimonio cultural, la Iglesia y el comercio. Así mismo, se escondía el nivel de complejidad alcanzado por el estallido popular en las zonas rurales del Valle del Cauca, el viejo Caldas, Antioquia, Tolima, Sumapaz y Santander, donde se implantaron gobiernos locales, se conformaron juntas de vigilancia para evitar el saqueo, y de finanzas para conseguir recursos, se sustituyeron las autoridades y se organizó la resistencia. En esa misma dirección, presentaba una visión distorsionada de las figuras de Mariano Ospina Pérez y Jorge Eliécer Gaitán; el primero fue consagrado como héroe, el segundo fue convertido en víctima del comunismo internacional (Rodríguez Ávila, 2009, p. 152).

Esta tendencia negacionista de la historia promovida por las clases dominantes se vio aún más fortalecida cuando las contradicciones sociales alcanzaron un mayor nivel con la organización de movimientos armados, primero las guerrillas liberales que operaron en varios puntos del territorio nacional y, luego, los correspondientes a las FARC, el ELN, el EPL, el M-19, entre otros. El ocultamiento de las razones o causas por las cuales desde 1964 nacieron más de diez organizaciones guerrilleras en distintas regiones del país, condujeron a la negación sistemática del conflicto armado interno por parte del Estado colombiano.

Una manera en que se dio la negación del conflicto fue la descalificación de los movimientos insurgentes, denominándolos bandoleros, narcotraficantes, bandidos, desadaptados, resentidos sociales, terroristas y narcoterroristas. Desde el Estado resultaba más práctico descalificar al adversario y negar la existencia del conflicto, que atacar y terminar las causas o factores que le dieron vida y han posibilitado que se prolongue. Reconocer el conflicto significaría reconocer que el orden social que el Estado representa es un orden injusto y oprobioso y, de paso, aceptar los crímenes que ha cometido en contra del pueblo.

Una segunda forma en que se produce la negación es la renuencia a aceptar los protocolos internacionales que regulan los conflictos armados. En 1989, durante la presidencia de Virgilio Barco se creó una comisión para que estudiara la posibilidad de aprobar el protocolo II adicional a los cuatro convenios de Ginebra, el cual establece el tratamiento de los conflictos armados en el marco del Derecho Internacional Humanitario. La comisión no acogió este protocolo. En 1990, Cesar Gaviria se manifestó partidario de ratificar el protocolo I, relativo a la protección de víctimas

de los conflictos armados internacionales, pero dejó en claro que no se podía ratificar el protocolo II porque

En Colombia se dan condiciones de tensiones internas y disturbios internos, tales como motines, actos esporádicos y aislados de violencia y otros actos análogos, que no son conflictos armados y, por lo tanto, no son aplicables a las normas de este protocolo. (Schlenker, 2005, p. 91)

El protocolo II fue aprobado finalmente en 1996, gracias a un proyecto de ley que presentó el Gobierno de la época al Congreso. Sin embargo, luego de extensas discusiones en el Congreso y de fuertes pronunciamientos por parte de las Fuerzas Armadas, este protocolo fue ratificado con un anexo que pretendía limitar sus alcances. Uno de los puntos consignados en el anexo clarificaba que la aprobación de dicho protocolo no otorgaba Estatus de Beligerancia a la guerrilla. Esto a pesar de que el texto del artículo 3 común a los cuatro Convenios de Ginebra expresa tácitamente que su aplicación no significa reconocer el carácter de beligerante de ninguna de las partes que se enfrentan en un conflicto armado interno (Trejos, 2011, p. 133).

Esta tendencia histórica a negar la existencia de un conflicto armado se profundizó en la década del 2000 con la negación abierta y rabiosa sostenida por Álvaro Uribe a lo largo de sus dos administraciones (2002-2006 y 2006-2010). Uribe se esforzó por convencer nacional e internacionalmente de que en Colombia no hay conflicto interno, utilizando cinco argumentos (falacias) que fueron revisados por la Revista Semana en el artículo *La Cumbre* del 5 al 12 de febrero de 2001: (1) en Colombia no hay un conflicto armado, sino una democracia legítima defendiéndose de unos grupos terroristas financiados por el narcotráfico. (2) Como no hay conflicto, el gobierno no busca la negociación para ponerle fin, espera, más bien, que los grupos “terroristas” cesen unilateralmente sus ataques a la sociedad, para considerar su reinserción en la vida civil. En otras palabras, no hay lugar para las negociaciones de paz, sino para las desmovilizaciones. (3) No hay crisis humanitaria, por el contrario, lo que ha ocurrido es que los organismos internacionales han exagerado para justificar sus gastos burocráticos y, en cambio, no reconocen la enorme mejoría en la protección y atención a las víctimas alcanzadas durante su mandato. (4) La cooperación internacional no debe sujetarse al cumplimiento de los Derechos Humanos, por el contrario, el apoyo al fortalecimiento de las instituciones del Estado es lo que permite el respeto de los Derechos Humanos. (5) Los principios que deben orientar la desmovilización de los grupos armados son credibilidad y equilibrio, más que los principios de justicia, verdad y reparación por los que abogan las ONG y la comunidad internacional.

Al negar el conflicto, Uribe pretendía quitar todo reconocimiento político a las guerrillas e intentaba limitar la aplicación del Derecho Internacional Humanitario, así como eximirse y eximir de responsabilidades a empresarios y militares por los crímenes cometidos en el marco de la guerra. Además, como lo señalan Jiménez y González (2012):

en el plano jurídico, la consecuencia práctica de que no haya un conflicto armado interno sino una amenaza terrorista es que dejaría de regir el Protocolo II de Ginebra. Si no hay guerra sino la persecución de criminales, no se aplicaría el Derecho Internacional Humanitario que la regula y que busca humanizarla. Es decir, se diluye la obligación de respetarle la vida al enemigo cuando se rinde, de proteger los bienes y la vida de los civiles, de respetar las misiones médicas, de diferenciar entre civiles y combatientes. Esto último significaría que el Estado no reconoce la distinción entre combatientes y civiles (Jiménez y González, 2012, p. 31).

Pero, aunque esta fue una idea férreamente defendida por Uribe, no fue solo suya. Se mantuvo en la línea negacionista de los problemas sociales que el Estado había seguido desde el mismo inicio de la República, como ya se señaló. De ahí que, los funcionarios recibieran y cumplieran sin ambages la instrucción pública de que en ningún documento se incluyera la palabra “conflicto”;

las Embajadas fueron advertidas formalmente; la palabrita se eliminó del Plan de Desarrollo y del Plan 2019-Visión Colombia; en la televisión y en los consejos comunitarios no se podía hablar sino de “terroristas” y “bandidos”, las ONG fueron censuradas, y hasta Semana despidió a un columnista por haber dicho dos veces que en Colombia sí había conflicto armado (Gómez, 2011).

Los medios de comunicación y algunos académicos e instituciones también desempeñaron un papel determinante para posicionar dicha tendencia en el ámbito público. Los medios, mediante la invención de expresiones y eufemismos para referirse a la confrontación armada entre las fuerzas estatales (legales e ilegales) y las guerrillas, así como a través de la creación de una figura deshumanizada de los guerrilleros, han cumplido un importante papel en la difusión de la vertiente negacionista. El cambio consciente de denominación busca modificar las formas de conceptualizar y asumir la realidad. Las elecciones de los términos no son neutrales, evocan un significado e infunden una cierta ideología. Como lo señala Cohen, las operaciones lingüísticas inducen a “la amnesia selectiva mediante la eliminación de ciertos elementos del pasado y la preservación de otros” (Cohen, 2001, p. 243). Se trata de un engaño mental cuidadosamente orquestado para falsear el pasado y justificar el presente. Este olvido programado conduce a un estado de negación en el cual la atrocidad no es asumida socialmente y termina perpetuándose la injusticia (p. 243).

La evidencia empírica de la guerra y la violencia política hacen imposible su negación. Por lo que en el ámbito académico el negacionismo estatal se manifestó en una minimización de la

gravedad e impacto de la confrontación armada, producida fundamentalmente por la negación de tres aspectos de gran importancia en su desenvolvimiento y su mantenimiento: en primer lugar, el involucramiento estatal en el surgimiento de los grupos paramilitares. Esta es una forma de negación histórica que tiene profundas consecuencias en cómo es asumido el fenómeno en la actualidad; en segunda instancia, la existencia del paramilitarismo bajo el eufemismo de “grupos de particulares organizados”; en tercer lugar, la responsabilidad de las fuerzas armadas y policiales en los miles de asesinatos, desapariciones forzadas, torturas y violaciones perpetradas en contra de pobladores del campo y de la ciudad.

No obstante, algunos académicos y diversas organizaciones sociales controvirtieron y se opusieron a la visión negativa de los conflictos sociales y a la negación de la existencia y gravedad del conflicto armado. Intelectuales como Estanislao Zuleta insistieron en la importancia de ver el conflicto como algo inherente a la organización social y como posible motor de las transformaciones sociales requeridas y del alcance de la paz. Al respecto Zuleta afirmaba:

Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable; ni en la vida personal —en el amor y la amistad—, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo. (Zuleta, 1991, p. 77)

En esa misma dirección se ubicó la definición del conflicto proporcionada por los lineamientos curriculares de ciencias sociales que fueron publicados en el 2003. En el eje 6 de los lineamientos, denominado *Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos*, se enuncia la comprensión del conflicto que se pretende sea aprehendida en la Escuela:

La cultura supone una creación negociada entorno [sic] de los valores y reglas de juego que van a ser consideradas como prioritarias y que van a comprometer a todas y todos, y a cada una y uno de las y los ciudadanos en un tipo de solidaridad que sin ignorar los intereses particulares, los trasciende.

En esa creación, los conflictos son una parte necesaria tanto para continuar creando, como para empezar a destruir. Por ello, las crisis en las culturas deben ser vistas como posibilidades y riesgos, las cuales manejadas a través de negociaciones posibilitan acuerdos y aúnan voluntades en torno de ideales superadores del conflicto inicial. La educación por tanto, debe asumir como una de sus tareas formadoras, la preparación en el afrontamiento de conflictos y el manejo de negociaciones,

tanto en el ámbito del aula como en el ámbito de las organizaciones, a través de los mecanismos de participación estudiantil previstos por la ley. (MEN, 2003, p. 84)

La conformación de diversas organizaciones de víctimas desde la década de 1980, la lucha por su reconocimiento y sus demandas de verdad, justicia y reparación también han representado una oposición directa a esta negación.

*Paz: derrota de los opositores armados o el logro de una convivencia civilizada y democrática*

La manera en que eran entendidos la violencia y el conflicto determinaron la forma en que la paz fue asumida. Para el Estado y las clases dominantes la paz representaba la vigencia de las instituciones, del orden jurídico establecido, lo cual significaba la derrota y el exterminio de los opositores armados al Establecimiento y de todos a quienes identificaba como sus colaboradores. En 1984 el general Fernando Landazábal, ministro de defensa realizó declaraciones que concentran la idea de paz defendida por el Estado:

Yo creo que Colombia requiere, ansía, y el señor presidente está buscando la paz, que le garantice la vigencia de las instituciones, del orden jurídico establecido, la vigencia de la democracia, la vigencia de nuestro orden republicano. Eso es lo que Colombia tiene que buscar. Indudablemente es lo que está buscando el Gobierno. El Gobierno está dando todo lo que puede de sí para llamar a quienes están fuera de la ley al orden jurídico para que vengan a sumarse a los deseos de paz no solamente del gobierno sino de toda la masa colectiva de la Nación. Pero también el Gobierno tiene perfectamente definido que quienes no entren dentro de esas posibilidades y no se acojan a esas normas, el país tiene un brazo armado para mantener el orden y esa es la misión que estamos cumpliendo.

Yo formo parte del instrumento armado para liquidar a quienes atentan contra las instituciones. A las gentes que no quieren entrar por esas rutas que el gobierno les está dando, hay que combatirlos con las armas, pues para eso son las armas. Esa es la razón del instrumento armado. Nosotros somos el brazo armado de la nación, para llevar la paz que el país necesita y para someter a las gentes que no se quieren acoger a esa política de apertura del gobierno (El Tiempo, 5 de enero de 1984, p. 2c)

A esta concepción de la paz se le opuso, a lo largo del periodo estudiado, una visión de la paz como el logro de una convivencia civilizada, basada en el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias, en la que los conflictos se solucionaran por medio del diálogo y otros canales democráticos.

En ese sentido, la Comisión para la Superación de la Violencia, establecida en 1991 por encargo de las Consejerías de Paz y de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, en

su informe titulado *Pacificar la Paz* afirmaba que fortalecer y dinamizar el poder de la sociedad civil para actuar sobre los conflictos y resolverlos pacíficamente era la estrategia que con mayor profundidad y eficacia podía oponerse a la violencia. La Comisión planteaba que:

Tanto las luchas guerrilleras como las acciones de contrainsurgencia públicas y privadas subordinan la tramitación de conflictos a la lógica de la guerra y atomizan las organizaciones de la sociedad civil. En cambio, la superación de la violencia recorre el camino inverso al devolver a la población la capacidad de reconocer sus intereses, definir sus objetivos y controlar las condiciones de supervivencia y desarrollo.

El respeto a los derechos de todos y la protección especial a los más débiles son valores de justicia esenciales en una sociedad organizada; y la capacidad de los ciudadanos de actuar sobre sus propias vidas y sobre las relaciones y conflictos sociales, económicos y políticos que las determinan, es la condición básica de la libertad” (Comisión para la Superación de la Violencia, 1992, p. 10)

El camino a la paz estaba marcado, entonces, por el fortalecimiento de la democracia y el carácter verdadero de su realización. Los defensores de esta concepción de paz fueron fundamentalmente los maestros, los académicos y los movimientos sociales.

### **Formación moral y/o en valores**

A lo largo de las dos décadas estudiadas fue frecuente que gobernantes, miembros de las fuerzas armadas y medios de comunicación ubicaran como causa de los problemas del país y de la afectación de la democracia —entiéndase por ello el intento de los grupos subversivos por disputar el poder político— una crisis moral y de los valores nacionales que abatía en todas las categorías sociales, en los diversos elementos del Estado, en la vida privada de la gente y, en general en todo el ámbito nacional; “una suma maldita de transgresiones de las leyes humanas y divinas [que], lejos de disminuirse acrecienta sus cifras pecadoras” (El Tiempo, 4 de febrero de 1978, p. 4a). De ahí que, para la consecución de la paz fuera vista como una necesidad la restauración de las costumbres y de los valores religiosos. En ese sentido, las acciones que debían adelantarse al respecto en la Escuela resultaban fundamentales, no solo porque esta era el escenario en el que la moral y los valores debían socializarse, sino porque en ella, de acuerdo a lo que pensaban estos sectores, se impartían principios que vulneraban los “valores cristianos y democráticos de nuestro país” (Téllez, 1984, p. 50).

Así pues, como respuesta a la crisis identificada, se insistió en que la formación estuviera centrada en la fundamentación de una moral cristiana y religiosa que sirviera de mecanismo de

contención. Esta debía acompañarse de una amplia instrucción respecto de los deberes y derechos de los ciudadanos y del fomento de un profundo espíritu patriótico. El llamado que hacía en 1986 Gabriel Betancur Mejía, director del ICETEX y exministro de educación de las administraciones de Gustavo Rojas Pinilla y de Carlos Lleras Restrepo, al discutir sobre los fines del sistema educativo en Colombia, correspondía a esta visión:

Los dirigentes del país deben ser conscientes sobre los valores que deben integrar al sistema, no solo en su teoría sino en su práctica en cada una de sus unidades o de los servicios que él dispensa. Esos valores, en una sociedad como la nuestra, tienen que estar formados en una sólida moral cristiana y religiosa, en la formación para el uso racional de la libertad, el conocimiento de los derechos y deberes de cada ciudadano como el respeto para los de sus conciudadanos; el desarrollo de sólidos sentimientos patrióticos que hagan amar a Colombia a través del conocimiento de su historia, de su geografía y de su realidad socio-económica; la formación de una responsabilidad social para que cada alumno coopere con los conocimientos y actitudes recibidos a un cambio social que haga realidad la justicia, cualquiera que sean sus responsabilidades futuras (Betancur, 1986, p. 13)

Por su parte, el magisterio y el Movimiento Pedagógico compartían la idea de que la situación del país, atravesada por una violencia generalizada y la violación permanente de los Derechos Humanos, estaba relacionada con una profunda crisis de valores morales que abarcaba todos los estamentos sociales. Consideraban, por tanto, que esta situación representaba un llamado a la reflexión sobre el papel formador de la escuela y una toma de posiciones tanto teóricas como prácticas (Sáenz, 1988, p. 14). Sin embargo, la propuesta de FECODE y del Movimiento Pedagógico estuvo orientada a insistir en que la formación moral debía estar sustentada en la promoción y consolidación de valores democráticos. Si el clima de violencia generalizada que se vivía en el país era muestra de hasta dónde podían llegar el dogmatismo y la intolerancia, resultaba claro, entonces, que la formación de valores morales no podía dejarse en manos del currículo oculto ni al currículo manifiesto de los programas oficiales. Por el contrario, se hacía indispensable desarrollar metodologías educativas que promovieran el pensamiento crítico y reflexivo, la tolerancia y el respeto a la diferencia. Para lograrlo era indispensable discutir, definir y aplicar los elementos fundamentales de una educación para la participación, la democracia y los derechos humanos, en torno a la formación de una conciencia ciudadana de participación y de una personalidad democrática. En otras palabras, se trataba de rescatar el papel formador de la escuela en la educación moral (Sáenz, 1988, pp. 17-18).

En esta propuesta de educación moral, la moralidad era definida como justicia, es decir, el trato basado en el respeto y la ecuanimidad (que el sujeto tuviese en cuenta los derechos y

necesidades de todas las personas de manera imparcial y equitativa). Este principio de moralidad debía ser construido activa y conscientemente por el individuo a medida que tratara de darle sentido a su experiencia social y no como algo impuesto mecánicamente por la cultura, la estructura social, la Escuela o el maestro (Sáenz, 1988, p. 18). En esa dirección, se resaltaba la importancia que podían tener en la formación de dicha moralidad los aprendizajes indirectos: ese conjunto de normas, valores y actitudes que son transmitidos tácitamente por medio de las relaciones establecidas entre quienes habitan la Escuela, así como por las formas de comunicación, motivación, disciplina y enseñanza utilizados por el maestro. Al respecto, Sáenz señalaba que:

A los alumnos se les enseña cómo manejar y relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad a la que pertenece por los patrones de interacción a los que son expuestos en la escuela. La cultura escolar que enfatiza la conformidad en las reglas, la pasividad, la obediencia, la dependencia hacia el maestro, se constituye en una de las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades dispuestas a aceptar relaciones sociales poco democráticas, características de la organización de los sitios de trabajo, y de unas estructuras sociales autoritarias, jerárquicas y poco participativas. Es decir, no son solo los lineamientos curriculares los que enfatizan una visión conservadora de integración y asimilación pasiva de una 'sociedad armónica' y preestablecida, sino que la 'cultura escolar' en su globalidad es el espacio donde se concretizan las relaciones sociales y donde se imparten de forma indirecta el respeto o la indiferencia frente a los valores tales como el dogmatismo o la tolerancia, la dependencia o la autonomía, la participación crítica o la obediencia ciega y la pasividad (Sáenz, 1988, p. 17).

Siguiendo esta misma línea, en 1991 el grupo *Escuela-Universidad* planteaba que la tarea social de la Escuela se liga fundamentalmente al desarrollo de las facultades morales que permiten la apropiación de normas indispensables para la convivencia social basada en la conciencia ética y la autonomía moral del individuo. La Escuela debía fijarse, entonces, la tarea de formar ciudadanos: individuos moralmente autónomos que contribuyeran activamente a la construcción de un orden social racional. Este grupo también resaltaba el papel de una vivencia real y de una experiencia consciente de democracia que tuviera lugar en el escenario escolar a través de la puesta en práctica de procesos de decisión colectiva.

Una práctica temprana de la argumentación y de la crítica, una conciencia reflexiva del contenido y los motivos de las normas, un conocimiento del acuerdo racional que fundamenta la validez de las mismas, la posibilidad de experimentar la coherencia y la complementariedad de derechos y deberes, una ejercitación en el debate público y de la concertación, en la elección de fines comunes y en la realización de tareas colectivas, el conocimiento de los *corpus* jurídicos que comience con los derechos del niño y la constitución nacional, en síntesis, un cultivo de la reflexión y el conocimiento de la autonomía de la conciencia moral, del mutuo respeto, de la tolerancia y de la solidaridad activa, son, entre otros, los elementos que harían parte de una cotidianidad democrática en la vida efectiva de la escuela (Grupo Escuela-Universidad, 1991, p. 36).

## **Construcción de nación**

La conformación y consolidación de los Estados modernos abrió paso a la necesidad sentida por la burguesía de construir proyectos e identidades nacionales que correspondieran a la idea de comunidades limitadas por un territorio, cohesionadas por una historia y una cultura y soberanas frente al poder de la monarquía y al poder de otros Estados. La invención de tradiciones, de convicciones, de sistemas de valores o de convenciones conductuales que legitimaran instituciones y relaciones de poder (Hobsbawm, 1983), pero que a la par sirvieran de relato cohesionador, fue un elemento central de tales proyectos, en los que la promoción de la historia y la cultura ocupó un papel determinante. La historia y la cultura fueron los fundamentos con los que se elaboró la memoria nacional y, con base en ella, los mitos nacionales. La Escuela, por su parte, fue asumida como el escenario predilecto para la reproducción y el afianzamiento de la memoria y los mitos que alimentaron la construcción de identidades nacionales. Como lo señalan Martha Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza (2003),

La cultura y la historia son los materiales básicos con los cuales se elabora una memoria nacional. Una memoria nacional que se sacraliza. Los datos historiográficos se simbolizan, se limpian, se acomodan, se reordenan. Esta memoria, ‘fijada mediante modelos de repetición, sobrevaloración y descontextualización histórica, tiene un espacio de repetición y recreación constante en espacios como la escuela, donde estas estrategias son fuertemente asentadas con propuestas y planes centralistas y nacionalistas, cobrando existencia en los programas de estudio, especialmente de asignaturas como historia, geografía o instrucción cívica. Casi que podríamos decir que la historia crea el mundo, la geografía lo habita y la educación cívica y religiosa lo justifican y lo mezclan (Herrera et al., 2003, p. 34)

En Colombia, el proyecto nacional enarbolado por las clases dominantes y el Estado ha sido desde sus inicios un proyecto clasista y racista, marcado por la imposición de un sistema político centralista en contradicción con la fragmentación regional ligada al poder gamonal. A lo largo del siglo XIX y casi todo el siglo XX, estuvo sustentado en la identidad nacional construida en torno a la gesta independentista y a la defensa de los valores religiosos. En el marco de este proyecto, la Escuela fue concebida como promotora de imágenes, referentes y significados sobre lo nacional. En ese sentido, la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la educación cívica fungió como estrategia para el fortalecimiento de la nacionalidad. Particularmente la historia tuvo como uno de sus objetivos avivar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que hicieron posible la independencia, fomentar un sentimiento de unidad nacional que contribuyera a superar la división social provocada por las

numerosas guerras civiles que caracterizaron el siglo XIX y por la violencia política que marcó la segunda mitad del siglo XX, y servir de *magistra vitae* al poner como referentes a emular las personalidades y los valores civilistas y religiosos de los próceres de la independencia.

En la década de 1980, estos propósitos asignados a la historia fueron consignados tanto en los mecanismos de orden jurídico y curricular, como en los textos escolares. En el caso de las disposiciones jurídicas y curriculares, además de las señaladas en el Capítulo III de este trabajo, el Ministerio de Educación Nacional instaló, a través de los decretos 3465 de 1980 y 0239 de 1983, la Cátedra Bolivariana. En 1980, con motivo de cumplirse el 17 de diciembre de ese mismo año el sesquicentenario de la muerte de Simón Bolívar y con el propósito de exaltar su vida y obra y de “inculcar en la juventud colombiana los grandes ideales del Libertador” (Decreto 3465 de 1980), el MEN dispuso la creación de la Cátedra Bolivariana. Esta sería de carácter obligatorio para los grados novenos de los establecimientos de educación secundaria oficiales y no oficiales del país, con una intensidad de una hora semanal. Los contenidos de la cátedra, que no fueron especificados en el decreto, debían estar incluidos en el programa de ciencias sociales para dicho grado elaborados por el MEN y su evaluación debía realizarse de forma conjunta con la asignatura de historia. En 1983, en el marco de la celebración del bicentenario del natalicio de Bolívar, y con la intención de “cimentar en la niñez y la juventud las bases de nuestra identidad y fomentar el conocimiento, aprecio y práctica de los valores culturales, religioso e históricos que constituyen nuestra nacionalidad”, de “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 de “relievar la trascendencia de la gesta emancipadora y los principios e ideas del Padre de la Patria; así como de los próceres que lo acompañaron en la magna obra de la creación de nuestras repúblicas” (Decreto 0239 de 1983), el MEN extendió la obligatoriedad de la Cátedra Bolivariana para todos los grados de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, con intensidad de una hora semanal, y por todo el año.

En cuanto a los textos escolares, su producción y distribución estuvo bajo el control del Estado y de la Iglesia Católica y sus contenidos fueron acordes y reflejaron, hasta la década de 1980, los propósitos que las clases dominantes le habían asignado a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En ellos se expresaba la necesidad de fortalecer la idea de nación y de formar en la infancia y a la juventud un sentimiento patriótico a partir del reconocimiento del

territorio y del pasado nacional y de la apropiación de rituales y costumbres nacionalistas (Herrera et al., 2003, p. 69). No obstante, en los años 80, a raíz del desarrollo de la historiografía profesional y de la influencia que en los académicos que la producían tenían el marxismo y la escuela de Annales, la producción y circulación de textos escolares estuvo sujeta a toda una serie de tensiones políticas y pedagógicas relacionadas con la información que debía difundirse en ellos, los métodos de enseñanza a seguir, el modelo de nación que se proponía y el tipo de ciudadano que se pretendía formar. Estas tensiones se expresaron vivamente en la polémica desatada por la publicación de los manuales escolares de Rodolfo de Roux y de Salomón Kalmanovitz, que pasaría a conocerse como “la batalla de los manuales”. La Academia Colombiana de Historia, en cabeza de su presidente y apoyada por editoriales de periódicos como El Tiempo, acusó a los nuevos manuales de dejar muy mal parada a España y a sus hijos más directos, los criollos, en favor de indios y mulatos, también les atribuyó la responsabilidad de incitar al comunismo y de ridiculizar los logros de la vida republicana y democrática (Colmenares, 1991, p. 133).

El informe que Rodolfo de Roux y otros presentaron a la UNESCO en 1984 como resultado de la consulta que esta realizó sobre la enseñanza de la historia en los países del área andina y los puntos resaltados en él dan cuenta de las críticas hechas a los manuales escolares producidos por la Academia Colombiana de Historia y de las posturas defendidas por los académicos en sus manuales y en la nueva historia que reclamaban. Para elaborar el informe, el grupo de académicos a quienes se les encargó puso énfasis en la revisión de los textos escolares a los que consideraban el fiel reflejo y desarrollo de los programas oficiales. En el informe se señalaba que la coherencia de los manuales estaba dada por una exposición narrativa, episódica y cronológica de hechos y de personajes notables (casi todos políticos y/o militares); estos textos se caracterizaban por un mínimo análisis de procesos históricos y de estructuras sociales y por una división en dos grandes bloques temáticos: La Independencia y la República. Al respecto, de Roux (1985) afirmaba:

*Parece como si se encontrara en este momento de la Independencia el meollo del patriotismo y el fundamento de la comunidad nacional [énfasis añadido]. Pero ¿no será esta una visión estrecha de la Nación? Este énfasis en lo que alguien ha llamado 'la patria del criollo', ¿qué puede significar para otros grupos igualmente nacionales como indios y negros? ¿Acaso lo que nos constituye, no como república sino como nación, es la independencia de España? Es necesario que los fundamentos del orgullo patrio y la identidad nacional se cimenten sobre bases más sólidas (De Roux, 1985, p. 38).*

En cuanto al tratamiento que los manuales daban a los hechos históricos, el informe señalaba que estos se presentaban de manera desarticulada, sin mayor relación entre ellos mismos

y con el contexto latinoamericano e internacional. El hecho histórico era presentado como un dato concreto con significación propia, que hablaba por sí solo y que no requería mayor explicación. Predominaba así, la falta de valoración de los hechos o su valoración en cuanto realizados por actores heroicos o en relación con el “honor de la nación”. Se pasaba por alto la explicación de las circunstancias en las que los grandes personajes (militares, políticos, hombres, blancos) actuaron, los intereses que los movían, cómo, con quién y para qué gobernaron, y cuáles eran los procesos históricos y las estructuras sociales de los que estos personajes eran una expresión. Los elementos para que el estudiante comprendiera que los hechos surgen en un contexto que los permite y les da cause eran prácticamente nulos. Se presentaba la historia como el producto de las acciones de “grandes personajes”. En síntesis, se trataba de un modelo historiográfico que no ofrecía suficientes posibilidades cognoscitivas para acceder al conocimiento y comprensión de los hechos, pues se ocultaban las relaciones estructurales y la concatenación causal de los fenómenos (De Roux, 1985, p. 39). Las implicaciones de dicho modelo resultaban claras para de Roux:

Esta historia de bronce, cuya centenaria costumbre ha sido la de aleccionar al hombre con historias, fue impuesta en nuestro sistema educativo desde el siglo pasado por una burguesía que la consideró como elemento fundamental en la consolidación de la nacionalidad.

La historia de bronce se usa como una especie de predicación moral, fiel y para acompañante del civismo, apta (al menos esa es la ilusión) para promover el espíritu patriótico de las jóvenes generaciones, en la secreta esperanza que una buena dosis de estatuaria es lo mejor para forjar buenos ciudadanos. Con toda la lógica, en ciertos momentos de nuestro pasado siglo, a los textos de historia se les llamó catecismos patrios pues, en verdad, la historia patria se nos ha convertido en historia sagrada. Ante estos catecismos patrios (que todavía los hay aunque les hayan cambiado el nombre) solo le queda al niño la posibilidad de memorizar y de repetir (los dogmas, así sean civiles, no se discuten) pues tal parece que un buen ciudadano no tiene por qué usar el propio cerebro y, además, hay que premiarlo ahorrándole la angustia de pensar (De Roux, pp. 42-43).

Así pues, en el debate historiográfico se enfrentaban no solo dos visiones distintas de la historia y de sus finalidades sociales, sino dos concepciones de nacionalidad y ciudadanía diferentes, aunque las dos inscritas en el marco de producción capitalista y la democracia como su forma política. Del lado de los intelectuales se ubicarían también, durante la segunda mitad de la década de 1980, los maestros, quienes defenderían la construcción de un proyecto nacional desde una perspectiva nacionalista y desarrollista.

En el marco de la propuesta educativa que FECODE y el Movimiento Pedagógico preparaban para presentarle al Estado y al país, los maestros planteaban que la educación impartida en la escuela debía contribuir a fortalecer la unidad y la identidad nacional, a desarrollar la cultura

nacional y a formar un hombre intelectual, ética y físicamente apto para participar en las transformaciones sociales a través de funciones de inspección y vigilancia (Rodríguez, 1986, p. 9). Esto ante lo que identificaban como una pérdida de valores y de la identidad nacional como resultado de la masificación de la educación y de la influencia de escuelas y tendencias pedagógicas originadas en España, Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos (Vernot, 1985, p.16). En otras palabras, para los maestros la construcción de nacionalidad y de identidad nacional pasaba por desarrollar una concepción pedagógica, una metodología educativa y una didáctica propias, acordes con los requerimientos, las posibilidades y las expectativas propias de la población colombiana, con las particularidades geo-ambientales, socioeconómicas y culturales de Colombia y con las necesidades y posibilidades de su desarrollo económico y social (Vernot, 1985, p. 16). En consecuencia, el proyecto nacional por el que abogaban los maestros debía estar orientado a la defensa de la soberanía y de la riqueza material y cultural del país, a contrarrestar el papel subordinado de Colombia en el contexto geopolítico mundial, y a construir una verdadera democracia.

A inicios de la década de 1990, en el contexto de la instauración de la Asamblea Nacional Constituyente y la redacción de la nueva carta política, pero también de la apertura económica como resultado de la implementación de las políticas neoliberales y del proceso de globalización capitalista al que respondían, se experimentó un desplazamiento en cuanto al papel atribuido a la identidad y conciencia nacionales. Si bien se mantuvo de manera generalizada la idea de la nacionalidad como pegamento de la estructura social y se insistió en la defensa de la soberanía y las riquezas material y natural y la construcción de una verdadera democracia (Editorial Educación y Cultura, 1991, pp. 2-3), se produjo un viraje en el discurso del Estado respecto a la construcción de nación y se presentó un mayor amoldamiento de la propuesta hecha por el magisterio en cuanto a este mismo asunto. Tanto el Estado como los maestros insistieron en el afianzamiento de la nacionalidad colombiana y sus valores nacionales en el marco de la universalidad del conocimiento, las artes y las ciencias como preparación para la integración económica, política y cultural que demandaba el proceso globalizador. La propuesta de una identidad nacional que reconociera la diversidad étnica estaba orientada en este sentido.

Vale la pena citar *in extenso* lo que, en cuanto a este punto, se proponía en el documento publicado en el número 22 de la revista *Educación y Cultura*, titulado *Derecho a la educación, fomento a la cultura, ciencia y tecnología*:

Nuestra época está signada por una internacionalización económica y cultural que conduce hacia una comunidad de naciones basadas en el conocimiento y la creación cultural. En particular, tanto el progreso tecnológico y el desarrollo de los medios masivos de comunicación, como la preservación de la diversidad cultural requieren y generan procesos deliberados de creación, de apropiación y difusión de conocimientos y valores. Frente a estas tendencias, que conducen hacia una ineludible apertura económica y cultural, es imposible consolidar y mantener la identidad y la soberanía sin un compromiso claro con la creación y difusión de conocimiento y arte.

Es por tanto voluntad de los colombianos apropiarnos de los bienes y valores de la cultura universal e incorporarlos en nuestro proyecto nacional. La diversidad de nuestras tradiciones, la complejidad de nuestra historia, nuestro respeto por lo propio y nuestra receptividad hacia lo ajeno, han de llevarnos en las próximas décadas a una síntesis que nos permita un desempeño digno y sobresaliente en el concierto de las naciones. Nuestro proyecto converge con el de una humanidad que busca realizar sus ideales a través de la democracia y del creciente intercambio económico y cultural entre las naciones y grupos de naciones.

En Colombia la unidad nacional debe estar basada en el reconocimiento, el respeto y el aprovechamiento de la diversidad cultural interna. El carácter multiétnico de la población, la gran variedad del medio natural, la autonomía relativa de múltiples procesos históricos y económicos han hecho posible amplios procesos de mestizaje y una gran heterogeneidad regional.

Esta voluntad de basar la identidad nacional en el reconocimiento y respeto de la diversidad está en consonancia con los más recientes desarrollos del pensamiento universal. La diversidad cultural, junto con la diversidad biológica, tienden a convertirse en el principal patrimonio de la humanidad. La protección y promoción de la diversidad cultural amplía las posibilidades de relación entre los seres humanos y entre estos y la naturaleza; significan también una mayor garantía de supervivencia y desarrollo (Mesa de trabajo, 1991, p. 44).

De esta manera, a partir de la coyuntura institucional y a lo largo de la década de 1990, la construcción de nación fue vista como un elemento de estabilización social interna que conduciría a la paz y, en consecuencia, como un requisito para la mayor incorporación del país al sistema económico mundial y la mayor asimilación de los desarrollos científicos y tecnológicos. Poca o ninguna atención se le prestó entonces a lo contradictorio de este planteamiento: por una parte, se olvidó que la nación es el proyecto de la burguesía como clase dominante y que su afán integrador corresponde más a una intención de estabilización social que de reconocimiento de otras clases y sectores sociales; en otras palabras, el proyecto de nación tiene implícita la exclusión económica, política y hasta cultural de los grupos sociales que no corresponden a los grupos de poder. Por otra parte, se ignoró la relación dominación/dependencia que caracteriza la manera en que Colombia ha sido incorporado al escenario mundial y que le proporciona un carácter de país dominado por el imperialismo y, en ese sentido, no se avizoraron las implicaciones que la mayor incorporación

al sistema mundial podía representar en términos de profundización de la dominación política y cultural.

De cualquier forma, este desplazamiento ocurrido en el discurso sobre la construcción de nación, especialmente durante los momentos de elaboración de la Constitución de 1991, no reemplazó completamente la intención de que la identidad nacional se centrara en la exaltación de la gesta independentista y de la adoración de los símbolos patrios. La ley 198 de 1995, en un claro intento por fortalecer el espíritu patriótico y de exaltación de la nacionalidad colombiana ordenó izar la bandera y colocar el escudo nacional, de manera permanente y en todo el territorio nacional, en la entrada principal de los edificios de las entidades públicas nacionales, departamentales, distritales o municipales, en las guarniciones e instalaciones militares y de policía, en los establecimientos educativos y en las sedes de las misiones diplomáticas y consulares de Colombia en el exterior. En su artículo tercero, la ley estableció que los rectores o directores de los establecimientos públicos y privados de educación primaria y secundaria, debían celebrar una vez a la semana, durante los periodos académicos, una ceremonia cívica de la que debía ser partícipe todo el estudiantado, para izar la bandera y cantar el himno nacional. El incumplimiento de dicha disposición fue establecido en la ley como causal de sanción disciplinaria, en el caso de los establecimientos públicos, y de sanción pecuniaria, en el caso de los privados. De igual manera, en el artículo 6 de la misma ley se ordenó al Instituto Nacional de Radio y Televisión (INRAVISIÓN), la producción de un programa de quince minutos de duración, alusivo a la izada de la bandera nacional, que incluyera la ejecución del himno nacional, un homenaje a la bandera nacional y una apología a un héroe colombiano o a un hecho relevante de la historia de la Independencia, el cual debía ser difundido los domingos a partir de las ocho de la mañana por el canal 3 de INRAVISIÓN y la Radiodifusora Nacional de Colombia. La reproducción del himno nacional a las seis de la mañana y a las seis de la tarde o al inicio y finalización de la programación de los canales y estaciones de televisión y estaciones radiodifusoras, también fue una disposición fijada por la Ley 198 de 1995.

Tampoco en el plano escolar se produjo esta sustitución. Muchos maestros mantuvieron la creencia en que el recuerdo de la buena conducta de los “grandes hombres” era el medio más poderoso para la reforma de las costumbres y que, como lo señaló con sarcasmo de Roux,

como ciudadanos debemos nutrirnos de la sangre más noble de todos los tiempos, que las hazañas de nuestros héroes y presidentes, bien contada por los historiadores, harán de cada criatura un apóstol, un niño héroe o un ciudadano merecedor de la Cruz de Boyacá (de Roux, 1985, p. 43).

## **Legalidad y respeto por las instituciones**

El tratamiento militar dado por el Estado colombiano a los problemas sociales y a las formas organizativas de las clases populares, así como su evidente responsabilidad en la formación y accionar de los grupos paramilitares, en lugar de representar un esperado fortalecimiento del Estado, representaron dos de los principales factores que pusieron en tela de juicio la legitimidad estatal a lo largo de las décadas de 1970 y 1980. A estos dos factores se sumaba la existencia y el accionar de numerosas organizaciones guerrilleras que ponían en cuestionamiento no solo el poder estatal sino el orden social mismo y que, desde la perspectiva del Estado, de las Fuerzas Armadas y de los medios de comunicación representaban, principalmente, una alteración del orden jurídico y un intento por socavar la propia institucionalidad del país.

La preocupación por la pérdida de legitimidad de la institucionalidad estatal ante los ojos de importantes sectores de la sociedad conllevó que a través de diferentes mecanismos el Estado insistiera en la necesidad de fomentar un sentido de la legalidad y de respeto por las instituciones, especialmente a las Fuerzas Armadas. También en ello el papel de la Escuela resultaba crucial. Tanto en el currículo como en las leyes y los decretos relacionados con la política educativa se incluía el llamado a inculcar en los educandos “el respeto por la autoridad y el orden jurídico” (Decreto 0239 de 1983) y a promover desde la primera infancia el cumplimiento de los deberes y derechos que se hallaban consignados en la Ley.

De igual manera, los medios de comunicación impulsaron toda una campaña orientada a desprestigiar a los grupos guerrilleros más que a informar objetivamente sobre sus acciones, a rodear y glorificar las Fuerzas Armadas, y a reclamar mano dura contra quienes hacían de la ilegalidad su *modus vivendi*. El siguiente fragmento del editorial publicado por el periódico El Tiempo bajo el título *¿Ante una conjura?* como respuesta a la declaración de guerra hecha por el M-19 en 1978, después de que fuera publicado el Estatuto de Seguridad, resulta ilustrativo al respecto:

Sin tiempo de tratar el asunto con la atención y la extensión debidas, nos limitamos hoy a señalar la gravedad que tiene esa declaratoria de guerra que fuerzas subversivas pertenecientes a grupos supuestamente revolucionarios de las FARC y del ELN le han lanzado al gobierno, con el claro ánimo de crear y estimular una alteración del orden jurídico y de ver la manera de socavar la propia institucionalidad democrática del país. El gobierno, que según sabemos está tomando todas las medidas que la Carta y las Leyes lo obligan para proteger la vida y bienes de los asociados, no se dejará sorprender por esa obscura conspiración de maleantes al servicio de una revolución que ni ellos mismos saben en qué consiste, pero sí, infortunadamente, alcanza a perturbar e inquietar a la sociedad en todas sus clases, máxime si aquella no asume una actitud vigilante pero serena y contribuye con vigilante sensatez a la tarea abnegada y eficiente de las Fuerzas Armadas. De ahí la necesidad de rodear al Gobierno y a su ejército, y hacer prevalecer las normas que se dicten, formando solidariamente una clara y vigorosa unidad nacional contra los subversivos agentes de la criminalidad, pues no otra cosa son los a sí mismos llamados personeros del pueblo, al cual, no obstante, no vacilan en asesinar, como multitud de veces lo han hecho y siguen haciéndolo, tomando como blanco de su demente violencia a los propios indefensos campesinos, muchos de los cuales han caído víctimas de quienes pretenden desconocer el hecho real y claro de que somos parte integrante de una democracia auténtica y austera, regulada por mandatos legales y en ningún momento dispuesta a permitir que tales mandatos sean escarnecidos y violados (¿Ante una conjura? Editorial El Tiempo. 31 de agosto de 1978. Año 68, No. 23409. p. 4A)

El intento más descarado de la prensa y de los sectores dominantes por mostrar a las Fuerzas Armadas como una institución inmaculada se produjo en 1983, después de que la Procuraduría Nacional presentara al gobierno de Belisario Betancur un informe de las investigaciones que vinculaban a 163 personas con el grupo paramilitar Muerte A Secuestradores (MAS), de las cuales 59 eran miembros activos de las Fuerzas Armadas y varios de ellos altos mandos militares. En varias noticias y editoriales, periódicos como El Tiempo, presentaron una enérgica respuesta al informe de la Procuraduría en la que incluso el procurador, Carlos Jiménez, fue acusado de ser un agente de la subversión. Para la prensa, así como para agremiaciones como la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), la Federación Colombiana de Ganaderos (FEDEGAN), la Federación Antioqueña de Ganaderos (FADEGAN) y la Asociación Nacional de productores de Leche (ANALAC) las acusaciones contra miembros de las Fuerzas Armadas no solo eran inadmisibles, sino que se eran parte de una campaña de desprestigio (El Tiempo, 22 de febrero de 1983, p. 1A) contra esta institución, en un claro esfuerzo de la subversión por enlodar la impoluta imagen de quienes “tan heroica labor han cumplido en defensa de las instituciones y del orden” (El Tiempo, 21 de febrero de 1983, p. 4A). Pedro Juan Moreno Villa, presidente de FADEGAN, luego de afirmar que el informe en cuestión era “una estrategia de los subversivos para justificar la derrota de la amnistía” y “un invento de las fuerzas subversivas para mantener la mística entre su gente”, fue incluso más allá al extender su defensa también a los grupos paramilitares a quienes llamó “la autodefensa armada de los ganaderos” (El Tiempo, 22 de febrero de 1983, p. 1A), la cual, según

él, justificaba su existencia en el derecho de los ganaderos a cuidar de sus vidas y las de sus familias.

El apoyo irrestricto que debían manifestar los colombianos hacia sus Fuerzas Armadas estaba justificado, de acuerdo con un editorial de *El Tiempo*, por la ingente tarea que estas realizaban para mantener la legalidad y el orden constitucional. Así pues, este medio extendía un llamado a:

reafirmar en todo momento la solidaridad amplísima de quienes tienen la conciencia plena de que las Fuerzas Armadas de Colombia son no solo una institución legal y moralmente respetable sino prenda de garantía de nuestro orden constitucional. [...] Todos sabemos que pocas entidades existen en Colombia donde se encuentre mejor arraigado el patriotismo, más acendrado el espíritu de defensa del orden jurídico y la estructura institucional. De ello han dado fe nuestros cuerpos militares con el sacrificio de muchas vidas de sus integrantes. [...] Nos preocupa el equiparamiento que se está dando a los miembros de las Fuerzas Armadas —activos o no activos— con los subversivos algunas veces de tipo idealista, pero otras simplemente de índole criminal. Los soldados y los guerrilleros utilizan la fuerza, es verdad. Pero la gran diferencia consiste en que unos lo hacen a nombre de la Constitución y toda la tradición republicana y legalista del país. Los otros en contradicción con esos principios. (Editorial *El Tiempo*, 24 de febrero de 1983, p. 4A)

Vale señalar aquí las implicaciones de la postura adoptada por los medios frente a la guerra y la violencia política. Como se señalaba en el informe *Colombia: Violencia y Democracia*, “*la tendencia más visible en la dirección de los periódicos ha sido la subordinación de la democracia a la defensa del orden y de las instituciones [énfasis en el original]*” (p. 87). Esta tendencia ha conducido hasta hoy a la generalización de dos fenómenos con graves consecuencias: por un lado, la identificación de la izquierda y la oposición con la subversión; y, por otro lado, al señalamiento de los grupos alzados en armas, en proceso de paz o fuera de él, como autores de todos los actos de terrorismo, extorsión y secuestro cometidos en el país. En el primer caso, ello ha generado la idea de que todo acto fuera de los espacios políticos tradicionales, aunque sea realizado dentro de la más absoluta legalidad, corresponde a los planes de la subversión en obediencia a mandatos del comunismo internacional.

Pese a lo que podría esperarse, el magisterio también hizo eco a y tomó parte de la defensa de las instituciones y del orden jurídico establecido como requisito indispensable para el fortalecimiento de la democracia. En 1988, José Fernando Toro, exponía la obligación que tenían los maestros de dar a entender a los niños y jóvenes la naturaleza y el propósito de las instituciones y la manera en que debían recurrir a ellas. Para Toro era claro que, si los estudiantes no entendían que el origen y la razón de toda institución pública debe ser el bien común, no sabrían cómo elevar

sus exigencias ante ellas y mucho menos cómo administrarlas o cambiarlas. El dirigente sindical consideraba que “desacreditar las instituciones públicas es fortalecer la lógica de la ley privada, de la ley individual, de la ley del más fuerte, es apoyar la violencia” (Toro, 1988, p. 24).

Toro no solo abogaba por la defensa de la legalidad y de las instituciones, iba más allá al plantear la necesidad de una Educación Institucional, a la que consideraba mucho más que la cívica, que debía ser vista como un poderoso instrumento para generar una cultura de paz y una participación activa de la sociedad. En su concepto, los maestros debían educar

en su más puro significado sobre el Concejo Municipal, el Personero, el alcalde, la naturaleza Civil de la Policía, el Juez, el Militar, el templo, etc. La educación institucional tiene el mérito de producir, más tarde, ciudadanos activos en política, y el ciudadano activo en política es factor de creación de paz y democracia (Toro, 1988, p. 24).

En el marco de la guerra y ante la clara responsabilidad de las instituciones estatales en ella, la defensa de estas hecha por los maestros se constituía en una fuente de legitimidad para las acciones estatales y para el orden social que representan y apuntalan.

## **Participación ciudadana**

La participación ciudadana, entendida como un elemento clave para la consecución de la paz en el país, fue asumida con ciertas diferencias por el Estado y los maestros. Mientras el primero ponía el énfasis de esta en el conocimiento de las instituciones y del orden legal establecido y el ejercicio de los derechos y los deberes por parte de los estudiantes, en una clara defensa de la democracia representativa, los maestros se inclinaron por una participación ciudadana activa como condición fundamental para abrirle paso a la democracia participativa. Para los maestros la cuestión de fondo estaba relacionada con el problema de una democracia real (social) y no una democracia formal (representativa). La apuesta para ello, en términos de reivindicación, se concentró en la organización y la institucionalización del gobierno escolar.

Jorge Gantiva, en su artículo publicado en el número 16 de la revista *Educación y Cultura* bajo el título *Gobierno escolar y democracia*, definió la orientación y los preceptos que seguiría FECODE en su reivindicación por el gobierno escolar. Partiendo de una concepción del Estado y la democracia como construcciones históricas mediatizadas por la acción de los grupos subalternos, por su grado de desarrollo, agenciamiento y resistencia y por su cultura y mentalidad

(Gantiva, 1988, p. 70), el autor expuso la importancia de la conformación del gobierno escolar. Retomando los planteamientos de la Escuela Nueva, particularmente los de Dewey, en cuanto a los fines y el horizonte social de la escuela democrático-burguesa como soporte de la sociedad existente y como agente para su mejoramiento, afirmó que la democracia presuponía para su realización la existencia de la escuela como “agente esencial de distribución de todos los valores y finalidades a que un grupo social tiende” (Gantiva, 1988, p. 70).

Para Gantiva, la democracia no era solo una forma de gobierno, era fundamentalmente un modo de vida, una práctica social, una experiencia vivida y compartida. En pocas palabras, la democracia era la necesidad de la participación de todo hombre maduro en la formación de los valores que regulan la convivencia ciudadana. Al recorrer la democracia todo el entramado social, la escuela “tiene su propia democracia, o mejor, plasma los principios y las prácticas políticas de la sociedad democrática” (Gantiva, 1988, p. 71), por lo que el maestro no debería renunciar a participar organizadamente en la formulación de los fines, los métodos y los materiales de gobierno de la Escuela. “Defender la democracia en la escuela es revivir el carácter *público* de la educación, el interés general por los destinos de la nación y de la cultura, la búsqueda crítica del conocimiento y la inteligencia” (Gantiva, 1988, p. 71).

Siguiendo a Piaget en su idea de autonomía ligada al trabajo colectivo, a la comunicación, a la asociación, al *self-government*, a la educación cívica y social, Gantiva propuso que la autonomía fuera entendida como *hacer vivir* y fortalecer los ideales y las prácticas democráticas. “El propósito es que los alumnos *aprendan a gobernarse*, a darse su propio mandato y, ante todo, adquirir por experiencia directa la vida democrática y, lograr pasar de la heteronomía (régimen externo) a la autonomía (gobierno interno)” (Gantiva, 1988, p. 72). En consecuencia, para Gantiva, la comunidad escolar era la forma más avanzada de la democracia educativa y tenía como principio rector su autodeterminación.

Para insistir en la importancia de reivindicar el gobierno escolar, Gantiva retomó las experiencias de gobiernos escolares por fuera de los sistemas escolares constituidos cuyos inicios se remontan a la escuela de Trotzenedorf en el siglo en el siglo XV que reproducía el modelo de la república romana, a las escuelas de Pestalozzi en las que los mayores cuidaban de los menores y a las escuelas de Bell y Lancaster, las cuales introdujeron el método de monitores. En el siglo

XIX, ubica la experiencia del educador inglés Tomas Arnold quien adoptó en el Colegio de Rugby la tutela de los alumnos del último año escolar (*sixth form*) (Gantiva, 1988, pp. 72-73).

Así mismo, el autor señaló las propuestas experimentadas de la pedagogía activa en el siglo XX: la escuela elemental universal de Chicago, fundada por John Dewey que concebía la escuela como una 'sociedad en miniatura' y donde se reproducía, depuraba y perfeccionaba la vida social existente; las comunidades escolares libres de Gustavo Wyneken; las escuelas en comunidad de H. Scharrelmann y W. Paulsen; las Junior Republic de W. George en los Estados Unidos y la Little Commonwealth de Homer Lane en Inglaterra; la escuela libertaria de A. S. Neil en Inglaterra y la cooperativa escolar de C. Freinet. De acuerdo con Gantiva,

En estas experiencias como en otras, de carácter nacional o internacional, público o privado, la práctica del gobierno escolar buscaba liberar al alumno de la tutela personal del maestro, despertar y cultivar la conciencia ciudadana, animar y fortalecer la convicción y la voluntad moral como lo formularon Dewey, Kerschensteiner, Piaget, entre otros. Según Claparede la finalidad del gobierno escolar apuntaba a socializar la vida escolar de modo que despierte en él la necesidad de cooperación y solidaridad (Gantiva, 1988, p. 73)

En Colombia, el autor ubicó como antecedentes del gobierno escolar, en primer lugar, la defensa del movimiento universitario de un gobierno democrático con la participación de maestros y estudiantes; en la Escuela señaló las experiencias adelantadas por Agustín Nieto Caballero en ciertas instituciones oficiales, así como los consejos estudiantiles que, aunque representaban la dirección política de las luchas estudiantiles, no lograron construir una base sólida de la participación estudiantil y de la gestión educativa; por último, los consejos de maestros en el seno del movimiento pedagógico como espacio de discusión, capacitación y organización, pero a la larga carentes de iniciativa y liderazgo académico y social.

El autor concluía su texto argumentando que la propuesta de gobierno escolar aún esperaba que sus reales gestores (maestros, estudiantes, padres de familia, directivos) la llevaran a cabo en condiciones objetivas y no ficticias de democracia. Para él, era allí donde se ubicaba el reto: “o esperamos que nos la den, o luchamos por construirla”. La cuestión residía en si la sociedad civil tenía la capacidad de vivir y gobernarse democráticamente:

El problema es: ¿qué voluntad y capacidad tienen las comunidades escolares?, ¿qué propósitos políticos e intelectuales las animan?, ¿qué condiciones socio-culturales cuentan para asentar los procesos democráticos en la vida real? La propuesta de 'gobierno escolar' no es un aparato de lujo o una moda de inquietos reformadores, sino un instrumento valioso en manos de maestros, estudiantes, padres de familia y directivos docentes para producir cambios educativos y culturales y para contribuir a la creación de una nueva democracia (Gantiva, 1988, p. 74).

La propuesta de Gantiva, entendida como “una posibilidad de recrear tanto en los jóvenes como en los padres, la preocupación por los asuntos de interés colectivo y general” (Rodríguez y Toro, 1991, p. 27) sería acogida por FECODE e incorporada en la Ley General de Educación formulada en 1994<sup>42</sup>. Para la dirigencia sindical de los maestros, el gobierno escolar, al pasar a ser un derecho de los padres, los estudiantes y los maestros a organizarse para decidir los designios de las instituciones escolares, era una forma de combinar la representación con la participación ciudadana directa.

Con la institucionalización del gobierno escolar fueron definidos los canales y la forma de participación política de estudiantes, maestros y padres de familia. Si bien los maestros esperaban que este se convirtiera en un mecanismo a través del cual se dinamizara la vida democrática de la institución escolar, en la práctica el gobierno escolar se ha convertido casi que en una obligación impuesta cuya principal función es el adiestramiento para la participación electoral. La elección del gobierno escolar, especialmente en lo referente al nombramiento de representantes de padres y estudiantes, ha devenido en un entrenamiento en las dinámicas de las elecciones burguesas a cargos burocráticos.

## **Defensa y promoción de los Derechos Humanos**

En el capítulo III se señaló cómo en prácticamente todos los decretos, leyes y propuestas curriculares para las ciencias sociales adoptadas a lo largo de las décadas de 1980 y 1990 se incluyó la defensa de los Derechos Humanos como uno de los propósitos centrales de la Escuela. Sin embargo, la incorporación y la promoción que el Estado hizo de estos en los mecanismos jurídicos y curriculares se redujo a una mera formalidad, tal como pasaba a nivel internacional. Mientras de manera discursiva se insistía en que los Derechos Humanos eran el fundamento de la convivencia

---

<sup>42</sup> Título VII, capítulo 2. Gobierno Escolar. Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar (Ley 115 de 1994).

pacífica, en la práctica el Estado colombiano y las clases dominantes ejecutaban toda una serie de acciones y crímenes que violaban sistemáticamente dichos derechos.

En el informe presentado por la Comisión para la Superación de la Violencia se daba cuenta del ataque que sufrían poblaciones indígenas, grupos políticos e individuos por parte de los grupos paramilitares organizados por “narcotraficantes y otros inversionistas” por ser considerados como bases sociales de las guerrillas o para apropiarse de sus territorios. Así mismo, en el informe se señalaban los numerosos “casos de violencia ilegal por parte de las fuerzas armadas y los organismos de inteligencia del Estado”, los cuales se constituían en abiertas violaciones a los Derechos Humanos (p. 8). La Comisión para la Superación de la Violencia concluía que:

Los principales factores que permiten y propician las violaciones a los derechos humanos siguen existiendo en las situaciones de conflicto. Entre ellos están la criminalización de la protesta social; las atribuciones inconvenientes concedidas a autoridades militares y de policía en relación con civiles; la impunidad asociada con una laxa interpretación del fuero militar; las prácticas ilegales realizadas en asocio con otros sectores o estamentos sociales, que se expresan en la colaboración con paramilitares y en las campañas de limpieza social; y finalmente, la ausencia de reacciones adecuadas del Ejecutivo, al no responsabilizar políticamente a los mandos que han sido causados por reiteradas violaciones en ciertas regiones y localidades del país (Comisión para la Superación de la Violencia, 1992, pp. 8-9).

Para los maestros la violencia y con ella la violación de los derechos fundamentales y de la convivencia civilizada era una realidad que no solo circundaba la Escuela, sino que la atravesaba. Las evidencias saltaban a la vista: tanto solo en 1988 setenta educadores habían sido asesinados, algunos de ellos en sus propios sitios de trabajo, y quinientos habían recibido amenazas de muerte (Editorial Educación y cultura, 1988, p. 2). Para denunciar la amplia represión de la que eran blanco los educadores, en 1991, *Educación y Cultura* reprodujo el artículo titulado *Ser maestro: un peligro mortal*, del periodista Javier Darío Restrepo, el cual fue inicialmente publicado en la edición dominical de El Nuevo Siglo el 18 de agosto del mismo año. En el artículo, Restrepo denunciaba que la profesión de maestro se había vuelto tan peligrosa como la de soldado, policía o periodista. En los ocho meses que habían corrido de 1991, treinta educadores habían sido asesinados. Para Restrepo no cabía duda que la causa de la violencia desatada contra los maestros era de carácter político:

A falta de líderes en los núcleos de población en donde trabajan, los maestros llegan a convertirse, sin proponérselo, en el paño de lágrimas de todo mundo y en los promotores de toda suerte de actividades comunitarias. Por eso no ha sido extraño verlos llegar al cargo de concejales, diputados, dirigentes de acción comunal o a ser identificados como líderes de algún partido o grupo de oposición. Esta circunstancia le ha costado la vida a numerosos maestros, o porque los políticos

locales o regionales los miraron como competidores y como a tales los trataron; o porque fueron clasificados como subversivos, o como cómplices de la subversión. Esta acusación ha sido mortalmente peligrosa en zonas del país donde el ejército y la policía combaten a la guerrilla (Restrepo, 1991, p. 8).

Pero para Restrepo lo más grave e irónico era que de los innumerables casos de asesinatos de maestros, solo a tres se les seguía proceso judicial, mientras que FECODE reportaba una lista de tres mil maestros a quienes se les seguía proceso en la Procuraduría por su participación en política. Las afirmaciones de Restrepo son de gran importancia. De un lado, son un indicio de la vinculación de los maestros con organizaciones y proyectos políticos de izquierda. Aunque las fuentes consultadas por esta investigación no aportan prácticamente ninguna información sobre esta vinculación, es de suponer que existió y corresponde a futuras investigaciones hallar evidencias de ello. Reconocer la vinculación de los maestros a proyectos políticos de izquierda implica superar el *paradigma del sujeto víctima* (Herrera y Pertuz, 2020) impuesto por las políticas de memoria seguidas en América Latina, incluida Colombia. Ello implica ir más allá de ver a las personas afectadas por hechos de violencia como víctimas y ubicarlas, en cambio, como sujetos portadores de proyectos e idearios que los habilitan como sujetos políticos y que, como tales, deben ser incluidos y reconocidos en la historia. De otro lado, ponen de manifiesto que la defensa de los Derechos Humanos y la cultura de paz que el Estado aceptaba consignar en la política educativa tenían únicamente el papel ideológico-político de convencer que el Estado y la democracia son perfectibles y que la acción política de cada sujeto debe consistir en lograr tal perfectibilidad. Dicho de otra manera, la política educativa referente a la Educación para la paz, que incluía la defensa de los Derechos Humanos, constituyó una herramienta ideológica para evitar que las personas se rebelaran contra el Estado y contra la estructura socioeconómica.

Ante tal situación, gran parte del movimiento social y popular y de las organizaciones de izquierda se convencieron de que la única manera de frenar, al menos un poco, la cruenta represión estatal era denunciar la violación de los Derechos Humanos y demandar que el Estado cumpliera la labor que supuestamente le correspondía en su defensa. De ahí que el magisterio insistiera en la importancia de promover los Derechos Humanos como parte de una cultura de paz que debía ser urgentemente implementada.

En 1988, Germán Toro, directivo de FECODE asistió la XXXII Asamblea de la Confederación de Organizaciones Profesionales de la Educación (CMOPE) que se realizó entre el 3 y 10 de agosto en Melbourne, Australia. La CMOPE emitió una resolución en la que fueron

asumidos como valores de la educación aquellos principios y prácticas contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (CMOPE, 1988, p. 38). De acuerdo con esta resolución, todo educador debía configurar sus conocimientos, capacidades, actitudes y prácticas a aquellos valores contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (p. 40). En coherencia con la Educación para la paz promovida por la UNESCO, las escuelas debían “inculcar en los alumnos el compromiso de reforzar los lazos constructivos de la cooperación, y de tomar una posición con respecto a la igualdad, la justicia, la paz y el desarme” (p. 40).

La difusión y práctica de los Derechos Humanos fue vista por los maestros como elemento central de una cultura de la paz y de la democracia que debía oponerse a la cultura de la violencia que había sido caracterizada por la Comisión de estudios sobre la violencia. Para ello, Germán Toro proponía la difusión y la práctica de los Derechos Humanos a nivel del aula, la Escuela y la comunidad inmediata. Al respecto, Toro afirmaba que:

el conocimiento y difusión de los Derechos Humanos es más escaso de lo que a primera vista puede parecer. Es necesario hacer un trabajo masivo tanto a nivel educativo (desde el pre-escolar y la primaria) como a nivel de opinión pública, con el fin de lograr que su conocimiento e interiorización formen parte natural de nuestro modo de ser, de pensar y de actuar diarios. Es decir, para que se constituyan en cultura. (Toro, 1988, p. 22)

Como parte de la difusión y la práctica que identificaba como necesaria y urgente, el dirigente sindical proponía que en la Escuela se realizaran dos acciones centrales. En primer lugar, que la Declaración Universal de los Derechos Humanos formara parte de los símbolos básicos de la Escuela. Para Toro la ubicación, la atención, el cuidado y el uso de los símbolos eran parte de un lenguaje activo que el niño veía y oía plenamente, por eso:

Dentro de todo este Universo simbólico, la Declaración de los Derechos Humanos debe formar parte integral y principal, con decisiones tan sencillas como:

- Tener en la Rectoría y en las aulas debidamente enmarcada y ubicada la Declaración de los Derechos Humanos.
- Relacionar continuamente, las actuaciones diarias tanto personales como colectivas, con los derechos humanos.
- Hacer conocer las acciones y vidas de aquellos que guiados por el amor a la paz y a la democracia lucharon por los Derechos Humanos: Gandhi; Martin Luther King, Monseñor Romero, Jesús de Nazaret, etc.
- Mostrar cómo en su trabajo diario muchas personas hacen lo mismo: periodistas, policías, políticos, abogados, sacerdotes, la acción diaria de los maestros y los padres de familia, etc. (Toro, 1988, p. 23).

En segundo lugar, Toro insistía en la importancia de la educación institucional como medio para una cultura de la Paz y la Democracia, cuyo énfasis estuviera en señalar la importancia del Personero como defensor de los derechos ciudadanos (Toro, 1988, p. 23).

Para Toro, si bien estas acciones eran importantes, resultaban insuficientes. Consideraba que, para alcanzar una verdadera cultura de la paz y de la democracia basada en la defensa de los Derechos Humanos, era necesario que el Estado asumiera determinaciones que oficializaran la teoría y la práctica del humanismo en la educación y que declarara como norma que en cada grado escolar y en todos los niveles y modalidades educativas se dictara la cátedra de Derechos Humanos y se pusiera en práctica su ejercicio, no para ser calificada o evaluada dentro de una escala conceptual y numérica, sino para lograr una conducta adherente a los criterios que debían inspirarla. Para el dirigente de FECODE, todo ello implicaba cuestionar y problematizar la vida del educador, del estudiante, del padre de familia, el ejercicio de la autoridad administrativa escolar y de la autoridad académica del maestro, así como la forma de ejercerla en el hogar y en la sociedad. El reto consistía, entonces, en crear en la sociedad una concepción y una conducta que implicaran sentir indignación ciudadana y actuar con valor civil cuando se debiera rechazar todo acto violatorio de los Derechos Humanos.

Por su parte, algunos de los grupos de educadores populares que se estaban formando en el país buscaban tomar distancia de consideraciones idealistas sobre los Derechos Humanos al reconocerlos como parte del humanismo burgués y al ubicar su origen en la discusión acerca de las limitaciones y contradicciones que tuvieron lugar en la lucha contra la monarquía y el liderazgo definitivo que asumió el capitalismo en su disputa por el control de la sociedad (Romero, 1988, p. 9). Sin embargo, estos educadores veían en la educación popular en Derechos Humanos todo un potencial. Para Amanda Romero, investigadora y coordinadora de la oficina de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP),

La educación popular en Derechos Humanos nos facilita la llegada al asunto de manera ágil, nueva y con muchas perspectivas, a partir de la realización de *Talleres* de Derechos Humanos, como un espacio dinámico y creativo en donde de un lado, nos aporta la utilización de técnicas que rompen con el esquematismo de los métodos pedagógicos tradicionales, integrando en un todo los comportamientos democráticos, horizontales y participativos, con la transmisión de conocimientos académicos; la relación de la teoría con la práctica que enriquece al niño y al joven y al adulto, en esta interrelación de la que van surgiendo formas de ser nuevas, creación de valores propios y la recuperación de saberes, en ese fluir dialéctico de las ideas que nos proporciona la Educación Popular.

De otro lado, abre las puertas a ver la Escuela no como un espacio cerrado, independiente del resto de la sociedad, sino como parte de un complejo en el que encontramos a los alumnos y sus padres viviendo en condiciones de negación de los Derechos fundamentales, pasando dificultades económicas, viviendo en el seno del hogar la antidemocracia, la opresión y la violencia cotidiana. Pero, también nos obliga a mirarnos como sujetos de esa sociedad: el maestro no es ajeno a los vaivenes de su relación con la Escuela, puesto que como decíamos anteriormente, también es asalariado y vive en un constante reclamo por mejorar sus condiciones de trabajo. (Romero, 1988, p. 12)

El posicionamiento de Romero era consecuente con el carácter que el CINEP y otras organizaciones e intelectuales habían buscado darle a la defensa y la promoción de los Derechos Humanos desde finales de 1970. La revista *Controversia*, editada por el CINEP publicó en el número 70-71, dedicado al estudio de la Doctrina de Seguridad Nacional, de los Derechos Humanos y de la democracia restringida, el artículo *Derechos Humanos e ideología*. En este artículo se hacía una distinción entre quienes se empeñaban en afirmar la credibilidad del discurso sobre los Derechos Humanos sin cuestionar ni denunciar el sistema y entre aquellos que creían en la fuerza “revolucionaria” de ese discurso, por lo menos como crítica al sistema mismo y como denuncia de las situaciones concretas en las que el sistema niega de hecho sus proclamaciones (CINEP, 1978, p. 26).

Tras ubicar el origen de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) en la defensa del derecho natural hecha por la Declaración de Independencia de los Estados Unidos y por la Revolución francesa, los Derechos Humanos fueron definidos por el CINEP como un arma de lucha política que, con su declaración, se había hecho pública y había sentado la posibilidad de aglutinar y organizar a grupos políticos para la contestación. Aunque en el artículo se reconocía el papel encubridor de los Derechos Humanos respecto al carácter explotador del sistema capitalista y a su imposibilidad de garantizar igualdad y libertad a todos los individuos, la defensa de estos se consideraba válida desde una perspectiva histórica concreta y con unos fines revolucionarios bien determinados como los que en su momento condujeron a la independencia de Estados Unidos y al derrocamiento de la monarquía y el feudalismo en Francia.

El CINEP consideraba que la proclamación de los Derechos Humanos tenía un carácter ambiguo: su reconocimiento por parte de la instancia política era meramente propagandístico, ya que, en las decisiones políticas concretas los derechos fundamentales eran negados de hecho. Era justamente este carácter ambiguo, el que a juicio del CINEP, podía representar las posibilidades de utilización de tal discurso en una fase de lucha política en la que la defensa de los Derechos

Humanos se convirtiera en una denuncia de la imposibilidad de su cumplimiento dentro del sistema capitalista:

Nos parece por tanto que el punto de partida para un análisis de las posibilidades políticas de un discurso sobre los Derechos Humanos hoy es reconocer su carácter esencialmente ideológico en cuanto tal discurso se mueve al nivel de la comunicación, de la hermenéutica, del dinamismo de la organización social. En cuanto tal es susceptible de ser instrumentalizado como legitimación ideológica de la dominación en las ‘democracias restringidas’. El sistema y sus ideólogos hacen el discurso del respeto a los Derechos Humanos del individuo al margen de las decisiones políticas y económicas concretas. Por esto tienen razón los que critican los Derechos Humanos como un regreso al subjetivismo y al idealismo. Sin embargo si se entiende la crítica de Marx desde un contexto más comprensivo del fenómeno ideológico puede situarse de nuevo su significación a nivel político: hoy los Derechos Humanos o se realizan políticamente o son ideología como conciencia falsa (Cinep, 1978, p. 39).

Se trataba, entonces, de que desde las ciencias sociales y la filosofía se hiciera una crítica a la positivización de la política y la sociedad de suerte que la lucha política por los Derechos Humanos pudiera articularse en medios cada vez más amplios de la discusión política como denuncia y cuestionamiento práctico al “Estado tecnocrático”. Tal lucha tendría que darse en “acciones concretas al interior de la política real” de manera que permitieran el avance en la conciencia de poder de aquellos que luchaban por la realización política de los Derechos Humanos. En último término, el objetivo sería el de recuperar un espacio político de significación de los derechos fundamentales de manera que se convirtieran de nuevo en un arma de lucha política revolucionaria. Esto significaba

que la denuncia y la protesta contra la violación de los Derechos Humanos muestra la farsa de su proclamación por parte del sistema, al mismo tiempo que reivindica como único lugar legítimo y verdadero de su interpretación y de su utilización política la lucha de las clases populares por su realización práctica (CINEP, 1978, p. 40)

Aunque para el CINEP era claro que la lucha política por la realización de los Derechos Humanos debía tener como perspectiva y fin último su concreción en una sociedad socialista — solo allí podrían adquirir su significación y validación material—, esto no invalidaba su importancia en la reivindicación de ciertos logros democráticos y en la generación de conciencia política y de espacios cada vez más complejos de poder popular (CINEP, 1978, p. 41). Una parte del movimiento social, especialmente el que se hallaba influenciado por algunas organizaciones de izquierda, hizo suya esta visión sobre los Derechos Humanos y asumió el compromiso de su realización.

La caída del Muro de Berlín, el colapso de la URSS socialimperialista<sup>43</sup> y la pérdida de referentes socialistas, por una parte; y el aumento de la represión en el país, por otra, marcarían, a partir de la década de 1990, una mayor tendencia a la vinculación de los jóvenes radicales a redes urbanas de defensa de los Derechos Humanos (Melo, 2020, p. 269) y, con ello, al abandono de las perspectivas de transformación radical de la estructura social, que el CINEP y otros, de manera ecléctica, habían buscado imprimirle a esta defensa.

\*\*\*

En síntesis, la Educación para la paz promovida en Colombia durante las dos últimas décadas del siglo XX no correspondió plenamente a las disposiciones internacionales de la ONU y la UNESCO. La confrontación armada entre el Estado y numerosas guerrillas, así como el extendido anticomunismo que caracterizaba la política colombiana, configuraron una Educación para la paz que buscó responder fundamentalmente a las condiciones internas. Esta propuesta educativa estuvo orientada a recuperar la legitimidad del Estado y a contener y prevenir proyectos políticos que cuestionaran el orden social establecido (como en el caso de las guerrillas) o que tuvieran como meta la transformación revolucionara de la sociedad en su conjunto.

Esta Educación para la paz estuvo predominantemente basada en una visión negativa sobre los conflictos, la violencia y la paz y se articuló fundamentalmente en torno a cinco elementos: la formación moral y/o en valores, la construcción de nación, la legalidad y el respeto por las instituciones, la participación ciudadana y la defensa de los Derechos Humanos. En estos cinco elementos se concentraron las concepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos propios de la cultura política que se manifestaba en el país y que se consolidaría en las décadas posteriores. Una cultura pretendidamente democrática, pero de carácter antsubversivo y contrarrevolucionario. Antsubversivo porque apuntó a negar el carácter político de las organizaciones guerrilleras y a socavar sus bases sociales; contrarrevolucionario porque buscó deslegitimar completamente el proyecto de revolución comunista. Aunque entre el Estado y los

---

<sup>43</sup> Después de 1956, especialmente con la promulgación de las “tres pacíficas” de Jruschov: coexistencia pacífica entre los países socialistas e imperialistas, competencia pacífica entre el socialismo y el capitalismo, y transición pacífica al socialismo, la URSS mantuvo un discurso supuestamente socialista, mientras aplicaba una política típicamente neocolonialista en los países del Consejo de Ayuda Mutua (COMECON) conformado en torno suyo y restituía todas las relaciones capitalistas al interior de Rusia. A esta política se le conoce como socialimperialismo.

maestros se presentaron algunas diferencias y tensiones frente a varios elementos de la Educación para la paz, estas no fueron sustanciales, pues los maestros obviaron el necesario cuestionamiento que había que hacer la estructura socioeconómica del país y se concentraron en formular reformas que terminaron por apuntalar la existencia y el funcionamiento del sistema capitalista.

## CONCLUSIONES

La investigación de la que es resultado este trabajo partió de la hipótesis de que el Estado colombiano —al identificar al sector educativo como un escenario clave para disputar las mentes y los corazones de los futuros ciudadanos y combatir desde la infancia la idea de la subversión— puso en marcha planes y medidas para promover, a través de la enseñanza de la historia, de las ciencias sociales y de la cívica, una educación con objetivos de estabilización del sistema y soslayamiento de conflictos, la llamada Educación para la paz. Esta educación habría fungido como elemento ideológico de la estrategia contrainsurgente del Estado en Colombia durante el periodo 1980-2000 y contribuido a forjar una cultura política antisubversiva y contrarrevolucionaria.

Para poner a prueba esta hipótesis se propuso analizar los fundamentos y los propósitos asignados por el Estado Colombiano a la Educación para la paz en el periodo 1980-2000. Así, a lo largo de este trabajo se estudiaron los aspectos que caracterizaron esta propuesta educativa a nivel internacional en el siglo XX, los elementos que definieron la Educación para la paz promovida por el Estado y los maestros en Colombia durante las décadas señaladas, y los mecanismos a través de los cuales se impulsó, de los que fueron parte determinante las disposiciones jurídicas y las reformas curriculares relacionadas con las asignaturas de ciencias sociales, historia y cívica. De igual manera, se identificaron las contribuciones hechas por la Educación para la paz a la definición de una cultura política de carácter antisubversivo y contrarrevolucionario que continúa signando el presente de la sociedad y sus proyecciones a futuro. Todo esto se hizo a la luz del marco teórico propuesto y de la evidencia empírica aportada por las fuentes consultadas.

La hipótesis fue confirmada. La Educación para la paz en Colombia, configurada en medio de las tensiones internas marcadas por la confrontación armada entre el Estado y las organizaciones guerrilleras y por el anticomunismo extendido en todo el mundo, estuvo orientada a recuperar la legitimidad del Estado y a contener y prevenir proyectos políticos que cuestionaran el orden social establecido o que tuvieran como meta la transformación revolucionaria de la sociedad en su conjunto. En un contexto en el que la subversión ponía en tela de juicio el *statu quo*, resultaba fundamental que desde la Escuela se promovieran una ideología y una cultura política

antisubversiva y contrarrevolucionaria que se cimentara en las mentes y en los corazones de los niños, las niñas y los adolescentes.

Para llevar a cabo este plan pacificador, del que también hacían parte otras medidas y programas de carácter político y económico, era necesario para el Estado colombiano incidir, a través de la Escuela, en la formación de concepciones, valores, actitudes y comportamientos que tuvieran como base los valores religiosos, patrios y ciudadanos, la legalidad y el respeto por las instituciones, una participación ciudadana limitada al reconocimiento y el cumplimiento de los derechos y deberes —y ejercida a través de los canales institucionales—, y la promoción y defensa —aunque fuera meramente formal— de los Derechos Humanos. Por tanto, la enseñanza de la historia, de las ciencias sociales y de la educación cívica debía estar orientada, en una de sus funciones sociales, a difundir a través de sus prácticas pedagógicas y de las relaciones establecidas entre sus diferentes actores, la carga ideológica y político-cultural que tendiera a contribuir a la cohesión social, al fortalecimiento de la unidad nacional y a la legitimación del Estado y el orden social establecido.

El magisterio entró en tensión con algunos de estos elementos y coincidió plenamente con otros. Sin embargo, identificándose como trabajadores de la cultura, los maestros asumieron como suya la tarea de forjar una cultura inclinada a conseguir la paz para el país. Aunque para los educadores su proyecto cultural se correspondía con alcanzar y fortalecer la democracia que aún no había sido posible obtener en el país, este encajaba bien en los planes pacificadores del Estado. La participación de los maestros en la Asamblea Nacional Constituyente y en la construcción de la Ley General de Educación, en un momento de agudas tensiones sociales, se convirtió en un espaldarazo al Estado y a su plan de cohesionar la sociedad colombiana en torno a las ilusiones de perfectibilidad de la democracia por la vía de edificar un Estado Social de Derecho. Los maestros, al igual que otros sectores sociales que confluyeron en la construcción de la Constitución de 1991 y plantearon como horizonte político el Estado Social de Derecho, perdieron la perspectiva de que este seguía siendo un Estado capitalista.

La característica que más correspondió al signo contrarrevolucionario de la cultura política que la Educación para la paz, promovida por el Estado y secundada por los maestros, coadyuvó a formar entre las décadas de 1980 y 2000 fue la concepción idealista sobre la sociedad, el Estado y la democracia que buscó consolidar —y que actualmente mantiene— los proyectos de futuro

atrapados dentro del marco capitalista. Tal concepción ha implicado, desde entonces, el abandono de una visión sistémica de la sociedad, una disociación entre el sistema político y el sistema económico, y una sobrevaloración del agenciamiento de los sujetos.

Motivados por la pretensión de romper o no caer en lo que caracterizaron como determinismo económico, muchos intelectuales, maestros y activistas políticos de izquierda descartaron o no prestaron atención al sistema productivo que sirve de base a los procesos sociales, políticos y culturales. El rechazo ante el hecho de que la producción es la principal actividad humana y que en torno a ella se organiza en la vida en sociedad ha limitado seriamente los análisis ofrecidos sobre los fenómenos sociales, incluidos los que se hacen sobre la Escuela y la educación en general.

Las explicaciones que sobre el Estado intentaron los académicos y que fueron enseñadas por los maestros en la Escuela no trascendieron la aceptación de la tesis formal de que el Estado es un ente neutral orientado a garantizar los derechos de todos. En consecuencia, el papel desempeñado por el Estado en los conflictos sociales, incluida la confrontación armada y la extendida represión sobre sectores sociales específicos, fue atribuido a una supuesta debilidad, fragmentación o cooptación de este por intereses particulares. Tales explicaciones dejaron de lado que el Estado es un producto histórico de la división del trabajo y de la necesidad de refrenar los antagonismos de clase y que, al haber nacido en medio del conflicto de clases, es por regla general el Estado de la(s) clase(s) económicamente dominantes.

Relacionada con estas visiones sobre el Estado, durante las décadas estudiadas prevaleció en todos los ámbitos sociales la idea de que en Colombia la democracia ha sido débil o restringida debido a la falta de voluntad política de las clases dominantes para incluir a otros grupos sociales en la toma de decisiones y/o al desinterés y la falta de participación activa de los ciudadanos. La brutal represión ejercida por el Estado contra diversos sectores parecía así confirmarlo. No obstante, también aquí se ignoraba que, en tanto la sociedad esté dividida en clases sociales, no puede haber democracia para todos; dominará una clase u otra, y la clase que gobierne defenderá y promoverá el tipo de democracia que concuerde con sus intereses y metas. La democracia es, entonces, una forma de dominación de clase históricamente limitada y socialmente condicionada. Cualquiera que sea su forma, significa democracia solo en el seno de la(s) clase(s) dominante(s) y dictadura sobre las clases y grupos oprimidos.

Justamente la extendida y brutal represión ejercida por el Estado a través de sus fuerzas legales o ilegales expuso —y lo sigue haciendo— el carácter de clase de la democracia burguesa, y pone de manifiesto la dictadura sobre las clases dominadas. La tendencia generalizada, que se presentó en las décadas estudiadas —y es mantenida por diversos sectores sociales—, a creer que los países imperialistas —aun los que oprimen de manera abierta— son democráticos al menos en sus territorios y que el objetivo es lograr en todos los países el mismo tipo de democracia, está dada por las distorsiones ideológicas que generan la división internacional del trabajo y el subsecuente desequilibrio en el mundo, marcado por un profundo abismo entre las condiciones políticas y económicas de los países imperialistas y las condiciones de los países dominados/dependientes. La cultura democrática de los países “desarrollados” solo es posible gracias a la explotación internacional y a la expoliación colonial, las cuales requieren del terror y la dictadura abierta en los países oprimidos. La represión que garantice la estabilidad social de los países como Colombia no solo es importante para que se mantenga el dominio económico y político de las clases sociales hegemónicas, también lo es para que la tasa de acumulación y ganancia se mantenga en el mundo.

Como derivación de las visiones predominantes sobre el Estado y la democracia y sobre el papel que los sujetos desempeñan en ellos y en la sociedad en su conjunto, desde el Estado y los maestros se insistió en el poder del agenciamiento de los sujetos de las clases populares y de su posibilidad de influir en las decisiones sociales a través de los mecanismo institucionales; esto en oposición al planteamiento de que para obtener cambios fundamentales y garantizar su permanencia es necesario quitar a las clases dominantes del poder político y, con base en él, adelantar una nueva organización tanto de la producción como de la sociedad. Esta idea se ha extendido y consolidado a lo largo de las últimas décadas y se ha expresado en las prácticas y reivindicaciones políticas de diversos sectores y fuerzas políticas. Si bien es cierto que los sujetos efectivamente tienen un papel, pues están en lucha y conflicto constante, los cuales se manifiestan de diversas maneras, lo que pueden conseguir en términos de reivindicaciones y reformas sociales se halla en relación con lo que las reglas y dinámicas del sistema económico y político posibilitan.

En síntesis, las concepciones sobre la sociedad, el Estado y la democracia promovidas por el Estado a través de la Educación para la paz, se constituyeron en un elemento clave de la cultura política durante el periodo estudiado y se afianzaron profundamente en la sociedad, representando

el abandono del proyecto revolucionario —sin que esto quiera decir que las fuerzas políticas de izquierda existentes en Colombia incluidas las guerrillas y partidos denominados comunistas representaban o representan dicho proyecto—. Este, entre otros aspectos, determinó entonces, y ha seguido marcando, un desplazamiento hacia la derecha de las fuerzas que componen el espectro político en Colombia. Una situación similar se ha presentado en el terreno mundial, pero de ello deberán dar cuenta futuras investigaciones.

\*\*\*

En cuanto a las posibles vetas de investigación que se abren con este trabajo, pueden señalarse algunas. Por una parte, es necesario que futuros trabajos de investigación se ocupen de contrastar los resultados de este trabajo con otras fuentes tales como cartillas, textos escolares, memorias de encuentros publicados por el MEN y/o por otras instituciones académicas y ONG, así como con testimonios orales. Todo ello debiera estar orientado por los propósitos de conocer cómo se manifestó la Educación para la paz en la práctica escolar y qué otras apuestas educativas en este campo se presentaron desde otras corrientes pedagógicas como la educación popular y comunitaria.

Por otra parte, con el interés de definir el papel que otros sectores sociales desempeñaron en la configuración de la Educación para la paz, las publicaciones y declaraciones hechas por los medios de comunicación debieran ser revisadas con atención. La comprensión de los medios de comunicación como agentes educativos debería abrir toda una rama de investigaciones que apunten a conocer la incidencia de dichos medios en la configuración de la cultura política durante las últimas cuarenta décadas. Esto además posibilitaría clarificar el papel de estos medios en azuzar o contrarrestar las tensiones propias de la confrontación armada.

Por último, en relación al Movimiento Pedagógico, no solo se hace necesario que próximas investigaciones inquieran por las propuestas de Educación para la paz realizadas por maestros de base de las distintas regiones del país. También resultan necesarias y pertinentes trabajos que indaguen por el nivel de cohesión o de distanciamiento que estos grupos de maestros tuvieron con las apuestas pedagógicas y políticas que predominaron dentro de dicho movimiento. Se abre, entonces, todo un abanico de posibilidades que debiera ser aprehendido por los investigadores en formación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. & Samacá, G (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia 1948-1990: de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista colombiana de Educación* (62), pp. 221-244.
- Adams, D. (2008). *The History of Culture of War*. CreateSpace.
- Althusser, L. (2018). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Práctica teórica y lucha ideológica*. Grupo Editorial Tomo.
- Archila, M. (2000). Las luchas sociales del Post-Frente Nacional. *Controversia* (176), pp. 11-37.
- Avakian, B. (2008). *Communism and Jeffersonian's democracy*. RCP Publications.
- Avakian, B. (2015). *Democracia, ¿es lo mejor que podemos lograr?* Editorial Tadruí.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). *La institución escolar: una creación del Estado moderno*. Octaedro ediciones.
- Boulding, E. (2000). *Cultures of Peace. The Hidden Side of the History*. Syracuse University Press.
- Benítez, B. (2005). La ciudadanía de la democracia ateniense. *Foro Interno: anuario de teoría política* (5), pp. 37-58.
- Cárdenas, M. y Boada, M. (1999). El movimiento pedagógico, 1982-1998. *Historia de la Educación en Bogotá*, tomo II. Alcaldía Mayor de Bogotá – IDEP. pp. 195-229
- Cohen, S. (2001). *Estados de negación. Ensayo sobre atrocidades y sufrimiento*. British Council.
- Cifuentes, J. E. y Camargo, A. L (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad* (7), pp. 26-37
- CINEP (1978). Derechos Humanos e ideología. *Controversia* (70-71), pp. 19-43.
- Comisión de estudios sobre la violencia (1987). *Colombia: violencia y democracia*. EIPRI.
- Comisión para la Superación de la Violencia (1991). *Pacificar la paz: lo que no se ha negociado en los acuerdos de paz*. IEPRI, CINEP, Comisión Andina de Juristas.
- Corredor, C. (1992). *Los límites de la modernización*. CINEP.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge Falmer.
- Durkheim, É. *Las reglas del método sociológico y otros escritos*. Alianza editorial, 2000.
- Engels, F. (2014). *Anti-Düring. La revolución de la ciencia por el señor Eugene Düring*. Fundación Federico Engels.

- Engels, F. (2017). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Marxist.org
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Editorial Alianza – UNESCO.
- Fernández, C.; García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Ediciones Akal.
- Fisas, V. (2002). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Lerna.
- Fontana, J. (2020). *El siglo de la revolución*. Crítica.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research* 27 (3).
- Gibbon, E. (1984). *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*. Turner.
- Gil Villa, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Editorial Nueva América.
- Gómez, H. (2011). Sí hay conflicto, al fin y al cabo. *Razón pública*. <https://razonpublica.com/si-hay-conflicto-al-fin-y-al-cabo/>
- Guerrero C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C.; Pinilla, A. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia, 1900 – 1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. (2004). La identidad profesional del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural democrático. *Encuentro Iberoamericano de Formación Docente, Entre orugas y mariposas* Tomo I. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 3-9
- Herrera, M. C.; Pinilla, A.; Díaz, C. y Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. J. (2020). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. 2ª. Edición. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, E. (2002). La invención de la tradición. En: Hobsbawm, E. y Ranger, T. *La invención de la tradición*. Barcelona. Crítica. pp. 7-21
- Hobsbawm, E. (2009). *La era de la revolución: 1789-1848*. Crítica.
- Inda, Graciela (2009). Las concepciones del Estado de Durkheim y Weber ante la teoría política marxista: vínculos, cruces y desacuerdos. *Athenea Digital* (15), pp. 97-118
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz*. Editorial popular

- Jiménez, F. y González, A. (2012). La negación del conflicto colombiano: un obstáculo para la paz. *Espacios Públicos*, (33), pp. 9-34
- Jiménez, F. (2018) Paz y paces: Educación para la paz neutra. En Del pozo Serrano, F. J. (Comp). *Educación para la paz. Conflictos y construcción de una cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*. Editorial Dyckinson.
- Kaufmann C. (Coord.) (2012). *Textos escolares dictaduras y después: Miradas desde Argentina, Brasil, España e Italia*. Prometeo Libros.
- Lederach J. P. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Centro Documentación Estudios Para La Paz.
- Leonel, Z. (1994). *Contribuição a história da escola pública: Elementos para a crítica da teoria liberal da educação*.
- Locke, J. (1994). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Editorial Alianza.
- López De la Roche, F. (1993). Tradiciones de cultura política en el siglo XX en Cárdenas, M. E. (Coord). *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Foro Nacional por Colombia.
- Lotta, R; Duniya, N. y K.J.A (2014). La política de la emancipación de Alain Badiou: un comunismo encerrado en los confines del mundo burgués. *Demarcaciones* (1), pp. 3-74
- Luzuriaga, L. (1964). *Historia de la educación y la pedagogía*. Editorial Losada.
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Marx, K. (1976). *Prólogo de la "Contribución a la Crítica de la Economía Política"*, OEME, T. I. Progreso.
- Marx, K. (1871). *La guerra civil en Francia*. Editorial Pueblos Unidos, 1954
- Marx, K. (1871). *La guerra civil en Francia*. Ediciones Lenguas Extranjeras, 1978
- Marx, K y Engels, F. (1976). *Manifiesto del partido comunista*. OEME, T. 1. Progreso.
- Masschelein, J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Macpherson, C. B (1970). *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Fontanella.
- Melo J. O. (2020). *Colombia: una historia mínima. Una mirada integral al país*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Moncayo, V. M. (2002). La Constitución de 1991 y el Estado de la nueva era del capitalismo, en *El debate a la Constitución*. Universidad Nacional de Colombia, ILSA.
- Ocampo, J. F. (1991). La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. *Educación y cultura* (23), pp. 25-33

- Ospina, J. (2015). *La Educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados* [Tesis doctoral]. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad* (6).
- Peñuela, D. y Rodríguez, V. A (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. UPN, Fundación Francisca Radke.
- Portantiero, J. C. (1985). *La sociología clásica: Durkheim y Weber*. CEAL.
- Pulido, O. y Suárez H. (1986). *Tesis sobre el movimiento pedagógico y el Congreso Pedagógico Nacional*. Foro Nacional por Colombia.
- Rieckenberg M. (Comp) (1991). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza Editorial S.A, FLACSO, Georg-Ecker Instituts.
- Roberts, J. M. (2010). *Historia del Mundo. De la prehistoria hasta nuestros días*. Debate.
- Rodríguez, Ávila, S. (2009). El 9 de abril en las políticas de memoria: el texto escolar como dispositivo de olvido, en Ayala, C. et. al. *Mataron a Gaitán: 60 años*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, Ávila, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia, 1990-2011. En Plá Sebastián & Pages Joan (Coord). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México, Bonilla Artiga Editores, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, Ávila, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En Ortega, Piedad (Ed) *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rousseau, J. J. (1975). *El contrato social*. Porrúa.
- Sáenz, J. (1988). El currículo oculto: Democracia y formación moral en la escuela. *Educación y cultura* (16), pp. 14-20
- Salomon, G. (2002). The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal, en Salomon, G. and Nevo, B. (Eds). *Peace education. The concept, Principles and Practices Around de world*. Lawrence Erlbawn Associates.
- Salomon, G. (2011). Four Major Challenges Facing Peace Education in Regions of Intractable Conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* Vol 17 (1).
- Santana, P. (1982). Los militares quieren vigilar la educación. *Panorama*, 2 (5), pp.12-21
- Soboul, A. (1981). *La revolución francesa*. Ediciones Orbis.
- Suzman, J. (2017). How Neolithic farming sowed the seeds of the modern inequality 10.000 years ago. *The Guardian*, 5 de diciembre de 2017.

<https://www.theguardian.com/inequality/2017/dec/05/how-neolithic-farming-sowed-the-seeds-of-modern-inequality-10000-years-ago>

Trejos, L. F. (2011). El Derecho Internacional Humanitario en el conflicto armado colombiano. *Derecho y Humanidades* (18), pp. 131-143

Uribe de Hincapié M. T. (1996). Proceso histórico de la configuración de la ciudadanía en Colombia. *Estudios Políticos* (9), pp. 67-76.

Uribe de Hincapié, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanía mestizas. *Estudios políticos* (12), pp. 25-46.

Vega Cantor, R. (2016). Injerencia de los Estados Unidos en el conflicto armado en Colombia. En Ortega, Piedad (Ed) *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Universidad Pedagógica Nacional.

Vicent, J. (1991). El neolítico. transformaciones sociales y económicas. *Boletín De Antropología Americana* (24), pp. 31-61. Retrieved June 9, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/40977992>

Weber, M. (1919). La política como profesión (1919). En Weber, M. *El trabajo intelectual como profesión*. Bruguera, 1983.

Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Tomo I. Fondo de Cultura Económica. 1969

Zuleta, E. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Altamira Ediciones.

### **Revista Educación y Cultura**

Archila, M. (1985). Entre el miedo y la libertad. *Educación y cultura* (6), pp. 45-47

Bayona J. A (1987). Ser maestro: una profesión peligrosa en Colombia. *Educación y cultura* (13), pp. 60-63.

CMOPE (1988). Resolución sobre valores en la Enseñanza pública. *Educación y cultura* (16), pp. 38-41

Consejo editorial de la Revista Educación y Cultura. Hacia un debate por una reforma educativa. *Educación y cultura* (15), pp. 4-7.

Consejo Editorial de la Revista Educación y Cultura. La defensa de la educación pública y la ley general de la educación. *Educación y cultura* (25), pp. 2-4

Consejo Directivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). La calidad de la educación y el movimiento pedagógico. *Educación y cultura* (11), pp. 9-15.

De Roux, Rodolfo Ramón (1985). La historia que se enseña a los niños. En: Educación y cultura No. 6 Diciembre. Bogotá.

- De Zubiría, J. y De Zubiría, Miguel (1886). La reforma curricular en ciencias sociales. En: *Educación y cultura* No. 9 Septiembre. pp. 33-37
- Delpiano, A. y Madgenzo A. (1988). La escuela formal, el currículum escolar y los derechos humanos. *Educación y cultura* (16), pp. 5-8
- Editorial. En búsqueda de una opción educativa. *Educación y Cultura* (1), pp. 2-3.
- Editorial. El congreso pedagógico nacional. *Educación y cultura* (11), pp. 2-3.
- Editorial. Educación y derechos humanos. *Educación y cultura* (16), pp. 2-3.
- Editorial. *Educación y cultura* (22), pp. 2-3.
- Editorial. *Educación y cultura* (22), pp. 3-5
- FECODE (1984). Por un movimiento pedagógico democrático y popular. Conclusiones del XII congreso. *Educación y Cultura* (1), pp. 43-44
- FECODE (1987). Convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional. *Educación y cultura* (11), pp. 6-7
- FECODE (1991). Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. *Educación y cultura* (22), pp. 4-7
- FECODE (1991b). Sí a la educación pública: propuestas de FECODE sobre la Ley General de Educación. *Educación y cultura* (25), pp. 5-8
- Gantiva, J. (1984a). Orígenes del movimiento pedagógico. *Educación y cultura* (1), pp. 13-17
- Gantiva, J. (1984b). La crisis de la Universidad Pública. *Educación y cultura* (2), pp. 55-59
- Gantiva, J. (1986). Los fines de la educación y la práctica pedagógica. *Educación y cultura* (10), pp. 6-12
- Gantiva, J. (1987). El Movimiento Pedagógico en Colombia, 1982-1987. *Educación y cultura* (12), pp. 52-59
- Gantiva, J (1988). Gobierno escolar y Democracia. *Educación y cultura* (16) pp. 70-74
- Gantiva, J. (1991). Principios y fines de la educación pública. *Educación y cultura* (25), pp. 11-18
- Grupo Escuela-Universidad (1991). Propuesta sobre educación para la Asamblea Nacional Constituyente. *Educación y cultura* (22), pp. 30-38
- Magisterio colombiano. Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. *Educación y cultura* (1), pp. 36-42
- Mesa de trabajo (1991). Derecho a la educación, fomento a la cultura, ciencia y tecnología. *Educación y cultura* (22), pp. 44-50
- Palacios, M. (1986). Los fines son correctos. *Educación y cultura* (10), p. 20

- Pulido, O. (1987). Las políticas culturales en Colombia. *Educación y cultura* (12), pp. 38-47
- Quiceno, H. (1986). Nieto Caballero y la formación de maestros: Formar al maestro es formar la nación. *Educación y cultura* (7), pp. 44-48
- Restrepo, J. D. (1991). Ser maestro: un peligro mortal. *Educación y cultura* (24), pp. 7-11
- Rodríguez, A. (1986). El papel del Estado en la educación y los planes de estudio. *Educación y cultura* (9), pp. 6-9
- Rodríguez, A. (1991). La educación en la nueva Constitución. *Educación y cultura* (25), pp. 36-43
- Rodríguez, A. y Toro, G. (1991). Por una reforma democrática de la educación. *Educación y cultura*, (22), pp. 23-29
- Romero, A. (1988). Educación popular y derechos humanos. *Educación y cultura* (16), pp. 8-13
- Suárez, H. y Escobar, G. (1987). ¡Lo hicimos realidad! *Educación y cultura* (13), pp. 5-10
- Téllez, G. (1984). La política educativa y el plan de desarrollo. *Educación y cultura* (2), pp. 49-54
- Téllez, G. (1985). Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social en Colombia (1955-1985). *Educación y cultura* (5), pp. 7-13
- Tezanos, A. (1984). ¿Por qué un movimiento pedagógico? *Educación y Cultura* (1), pp. 18-22
- Toro, J. B. (1988). El educador y la creación de una cultura para la paz y la Democracia. *Educación y cultura* (16), pp. 21-24
- Vera, C. (1984). La enseñanza de la historia en la educación secundaria. *Educación y Cultura* (2), pp. 68-70
- Vernot, André (1985). La “crisis crónica” de la educación en Colombia. *Educación y cultura* (5), pp. 14-20
- Zafra Calderón, David. La educación y los derechos humanos. *Educación y cultura* (16), pp. 31-33

### **Fuentes primarias**

- Decreto 1710 de 1963 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adopta el plan de estudios de la educación primaria colombiana y se dictan otras disposiciones. 25 de julio de 1963.
- Decreto 080 de 1974 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. 22 de enero de 1974
- Decreto 1419 de 1978 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. 8 de agosto de 1978

Decreto 2277 de 1979 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 14 de septiembre de 1979.

Decreto 3465 de 1980 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establece la Cátedra Bolivariana para la Educación Secundaria. 26 de diciembre de 1980.

Decreto 0239 de 1983 [Ministerio de Educación Nacional]. por el cual se adoptan nuevas cátedras y jornadas escolares en algunos grados de educación y se adicionan los **Decretos** 1710 de 1963 y 0080 de 1974. 4 de febrero de 1983

Decreto 0900 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se modifica parcialmente el **Decreto** número 239 del 4 de febrero de 1983. 10 de abril de 1984.

Decreto 1002 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. 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. 24 de abril de 1984.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

Ley 198 de 1995. Por la cual se ordena la izada de la Bandera Nacional y colocación de los símbolos patrios en los establecimientos públicos y educativos, instalaciones militares y de policía y representaciones de Colombia en el exterior, y se dictan otras disposiciones. 17 de julio de 1995.

Ministerio de Educación Nacional (1984). Marcos generales

Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares curriculares. Bogotá, Editorial Unión Ltda.

ONU (1945). Carta de las Naciones Unidas

ONU (1997). Resolución 52/15 de 1997

ONU (1998). Resolución A/RES/52/13

ONU (1999). Resolución A/RES/53/25

Sociedad de Naciones (1919). Pacto de la Sociedad de Naciones.

UNESCO (1969). *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132684>

UNESCO (1980). *Educación para el desarme-Informe y documento final sobre el Congreso Mundial de Educación para el desarme*. Paris.

UNESCO (1983a). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063388\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063388_spa)

UNESCO (1983b). *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063388\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063388_spa)

UNESCO (1985). *El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*. UNESCO, París.

UNESCO (1986a). *Cómo actuar juntos a favor de la educación para la comprensión internacional*, UNESCO, París.

UNESCO (1986b). *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, UNESCO-Fontanara, Barcelona.

UNESCO (1995). *Declaración y plan de acción integrado sobre Educación para la paz*. París.

### **Fuentes periodísticas**

*La República*, enero de 1982

*El Tiempo*, 1978 - 1987