CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA, 2000-2017

FERNEY QUINTERO RAMÍREZ

PIEDAD CECILIA ORTEGA VALENCIA
DIRECTORA DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ D.C.
2018

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017
Autor(es)	Quintero Ramírez, Ferney
Director	Piedad Cecilia Ortega Valencia
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 128p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CAMPO, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, MAESTRO DE HISTORIA, DISCIPLINA HISTÓRICA.

2. Descripción

Una transformación importante que vivió la investigación educativa en Latinoamérica fue el valorar la enseñanza de la historia como un referente empírico para la teorización (Plá & Pagés, 2014). Cada vez surgen más apuestas novedosas que aplican metodologías investigativas diversas (cualitativas) para aproximarse a las prácticas de enseñanza y se ha podido salir de la tradicional búsqueda en los textos escolares para explicar lo que acontece en la escuela con el saber disciplinar. También se ha salido del análisis comparativo de planes de estudio entre países, avanzando hacia propuestas innovadoras en la formulación del currículo de historia. Dichas apuestas amplían los sujetos y los objetos de investigación y dan apertura a un lugar estratégico para la investigación en enseñanza de la historia al construir una mirada que toma elementos de diversas disciplinas (psicología, antropología, historiografía y sociología).

De suerte que, el saber producido sobre la enseñanza de la historia en la escuela se caracteriza por una serie de temas, problemas y enunciados que han emergido como un campo investigativo. Sobre ellos se realizan prácticas de control, selección y redistribución del discurso, como planteaba Foucault (1969) citado por (Díaz, 1993): mediante procedimientos externos (las políticas, las disciplinas) que lo delimitan y procedimientos internos que definen su propia dinámica (las conceptualizaciones). Es necesario hacer visible su movimiento y mostrar las rutas que sigue el campo, dirigiendo la mirada a la producción académica que sobre la enseñanza de la historia circula en nuestro país. Convertir a la enseñanza de la historia en objeto de investigación adoptando la perspectiva de campo es una de las líneas que está emergiendo en las Facultades de Educación (o programas de formación de maestros).

En la actualidad, se hace también necesario pensar el lugar que se le demanda al maestro de historia. Las discusiones y decisiones giran en torno a la "formulación de un perfil profesional del maestro" pero no tiene incidencia real sobre las prácticas de formación por más que la formulación oscile entre estándares, competencias y niveles (Martínez, 2004). Implica pensarnos la formación del maestro de otro modo; su capacitación y habilitación está basada en supuestos de homogeneidad, deseos de productividad y uniformidad en los criterios. Tal vez lo que nos muestran dichos supuestos es una teoría de poder que impone un razonamiento sobre la relación entre sujeto y conocimiento sin una posibilidad ética: hay un diseño y una intervención sobre la subjetividad, a la sombra de un campo institucional (proveniente de la modernidad), para la obtención de un "saber profesional" que no explicita ninguna motivación ética (Martínez, 2004). Lo que se esconde es una racionalidad instrumental que ansía la eficacia y la competitividad, características propias de la dinámica del mercado. Restituir las condiciones de posibilidad de la educación es centrar la dimensión ética del oficio de maestro, ello nos conduce a establecer una

relación distinta entre sujeto y conocimiento.

3. Fuentes

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios No. 46*, 15-27.
Aguilera, M. (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia.* México: Editorial Cultura.
Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y Nación. Colombia 1930-1960.* Madrid: Tesis de doctorado UNED.
Amézola, G. (2007). *La conciencia histórica en los jóvenes del Mercosur.* Buenos Aires: Alianza.
Arendt , H. (1996). La tradición y la época moderna. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro : ocho ejercicios sobre la reflexión política* (págs. 32-62). Barcelona: Ediciones Península
Ayala, C. (2003). Reseña. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura N°30*, 385-388.
Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 131-164). Bilbao: RGM.
Bourdieu, P. (2002). Campo intelectual y proyecto creador. En P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual* (págs. 9-50). Buenos Aires: Montressor .
Bourdieu, P. (2003). *El oficio del sociólogo.* Madrid: Alianza editorial.
Brunner, J., & Flisfisch, Á. (1986). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura.* Santiago de Chile: Granisos.
Bustamante, G. (28 de agosto de 2014). *¿La escuela en el postconflicto?* Obtenido de Observatorio Pedagógico de Medios: http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/search/label/Escuela%20y%20post-conflicto
Colmenares, G. (9 de Abril de 1989). La batalla de los manuales. *El tiempo*, págs. 87-99.
Cortés, H. (2011). *Los comuneros: ¿Una revuelta anti-colonial?* Bogotá : UNAL: trabajo de grado.
De Roux, R. R. (1985). A propósito de la historia que se enseña a los niños. *Ponencia ADE*, 1-20.
Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia.* Cali: Universidad del Valle.
Echeverri S., J. (2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogia. *Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía N°02 UPTC*, 1-7.
Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. En A. U. Sociales, *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 61-94). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
Foucault, M. (1972). *El orden del discurso.* México: Siglo XXI editores.
Gracían Mora, M. (2004). *La historia y la evaluación.* Popayán: Plaza y Janés.
Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007.* Bogotá: Trabajo de grado, Maestría en Historia, UNAL.
Henao, M., & Castro, J. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.* Bogotá: Colciencias.
Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C. J., & Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. En P. Ortega, *Bitácora para la cátedra de la paz* (págs. 188-218). Bogotá: UPN.
Jaramillo, J., & Melo, J. (1997). Claves para la enseñanza de la historia. *Revista colombiana de Educación No.35*, 1-21.
Kalmanovitz, S. (2010). *Nueva historia económica de Colombia.* Bogotá: Taurus.
Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. . *Revista Interamericana de foormación del profesorado N°51*, 127-144.
Melo, J. (2000). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En F. Leal, *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia* (págs. 153-177). Bogotá: Fundación social.
Mendoza, N. (2015). *Políticas de la memoria y trasmisión intergeneracional de pasados recientes.* México : Unam.

Mojica, J. C., & Silva, O. (2000). La enseñanza de la historia en Colombia. En V. autores, *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de paz* (págs. 83-161). Bogotá: CAB.
Nietzsche, F. (1972). *Genealogía de la moral.* Madrid: Alianza editorial.
Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia N°84*, 159-184.
Plá, S., & Pagés, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá, & J. Pagés, *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 13-38). México D.F.: UPN.
Quiceno, H. (2008). La noción de Campo y la categoría saber del campo. *Revista Educación y Humanismo N° 15*, 70-85.
Quintero, F., & Domínguez, J. (2017). Entre Clío y Mnemósine. El genio valiente de Darío Betancourt. En P. Ortega, & J. Domínguez, *Persistencias de la memoria y la historia. Homenaje a Darío Betancourt Echeverry [1952-1999]* (págs. 41-51). Bogotá: Nueva.
Quiroz, R., & Díaz, A. (2011). La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La dinámica de articulación entre universidades públicas en Colombia. *Uni-pluri/versidad Vol.11 N°2*, 1-16.
Rodríguez A., S. P., & Acosta J., W. A. (2008). Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la historia (1990-2006). *Ponencia en las X Jornadas Nacionales y I Internacionales de Enseñanza de la Historia Río Cuarto*, 1-19.
Rodriguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el centenario de la independencia: el compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Revista Folios No. 32*, 23- 42.
Rodríguez, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá, & J. Pagés, *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 109-153). México: UPN.
Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En P. Ortega, *Bitácora para la cátedra de la paz* (págs. 139-159). Bogotá: UPN.
Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Revista Nómadas*, 1-22.
Thornton, S. (1991). ¿Hay que enseñar más historia? *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales 3 y 4*, 55-60.
Urrego, M. (2002). *Intelectuales, Estado y nación en Colombia. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991.* Bogotá: Siglo XXI editores.
Vega, R. (1998). *La historia oral, enseñanza de la historia y conocimiento.* Bogotá: Anthropos.
Weiss, E. (2003). Introducción. En E. Weiss, *El campo de la investigación educativa* (págs. 35-46). México: SEP COMIE ESU.

4. Contenidos

En el primer capítulo presento un análisis de cuatro balances que cubren las investigaciones en el campo de la enseñanza de la historia, en el período 2000-2017. Se procura definir los temas emergentes y su continuidad como objetos de investigación. Se registra tres grandes ejes temáticos sobre los que se visibiliza el campo: una óptica desde la normatividad ligada al constructivismo cognitivo; una fuerte tendencia hacia la construcción de un campo didáctico; y la disputa entre la orientación disciplinar y la perspectiva multidisciplinar de las Ciencias Sociales.

En el segundo capítulo, a partir del reporte del trabajo documental, caracterizo la formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, entre 2000-2017. Fue necesario rastrear el desarrollo de la categoría campo en el país, la búsqueda en las elaboraciones teóricas brindó elementos que permitieron sopesar las investigaciones del corpus documental y los resultados del análisis de los balances. Planteo la enseñanza de la historia como un subcampo del campo intelectual de la educación, que ha tenido una proyección interna (reconceptualización) y una proyección externa (posicionamiento como producción científica).

En el tercer capítulo explico el lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina

histórica, evitando caer en una mirada deontológica del maestro de historia asumí una perspectiva sociológica para comprender el conjunto de relaciones sociales a las que este se ve sometido como agente participante del campo intelectual. Esta perspectiva está ausente en las investigaciones, han tendido a explorar la formación docente en los planes de estudio, en las políticas de formación y en los contenidos que ha sido formado el maestro de historia, lo cual ata las investigaciones a posturas cercanas al constructivismo cognitivo.

5. Metodología

La investigación se desarrolló en tres fases:

Primera fase

Para la construcción de este estado de conocimiento específico (que implicó una continua recopilación de productos de investigación publicados), se incluyeron artículos en revistas arbitradas, ponencias presentadas en congresos, capítulos de libros o libros (véase anexo 1). En la búsqueda prioricé los balances, por ser investigaciones que poseen un referente empírico y teórico, tanto cualitativo como cuantitativo, importante.
Una de las conceptualizaciones de *estado de conocimiento* sobre las que existe un consenso en el campo educativo es presentada así:

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Weiss, 2003, pág. 37).
La necesidad de conceptualizar las producciones de carácter científico originadas en un campo de conocimiento plantea un gran reto: abordar la investigación desde la propia investigación. En el campo educativo el "estado de conocimiento" posibilita reunir los conceptos centrales del diseño, desarrollo y resultados de las investigaciones en el campo. El objeto no sólo es determinar el abordaje de las investigaciones sino esclarecer la pérdida de interés de los temas y la emergencia de otros (Weiss, 2003).
La importancia de los estados de conocimiento también radica en que nos atrae sobre nuestras propias investigaciones, abriendo la posibilidad de una mirada reflexiva (Weiss, 2003).

Segunda fase

Se profundizó en la formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017 mediante la reconceptualización de la *categoría campo*. Se rastreó la procedencia de la categoría desde la sociología de Pierre Bourdieu en sus primeras elaboraciones de 1966 (el distinguido ensayo de "Campo intelectual y proyecto creador"), así como las elaboraciones de Michel Foucault, con su propuesta de "metaforización espacial de las relaciones de poder", en su ponencia de 1970 (El orden del discurso). Luego dirigí mi mirada a las elaboraciones que ha tenido el concepto en Colombia, propiamente se encontró que el Grupo de Investigación de las Prácticas Pedagógica (Universidad de Antioquia), liderado por Olga Lucía Zuluaga y Jesús Antonio Echeverri han contribuido con la conceptualización del campo en nuestro país, en la perspectiva de un Campo Conceptual de la Pedagogía en Colombia. Además, encontré en las elaboraciones de Mario Díaz (docente titular de la Universidad del Valle), desde 1993, la conceptualización del Campo Intelectual de la Educación. Como una contribución a las elaboraciones de Díaz, en la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló en 2005 una investigación liderada por Martha C. Herrera Et. Al.: "La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales", en ella encontré unos aportes sustanciales para la comprensión del campo intelectual de la

educación y las razones para concebir la enseñanza de la historia como un subcampo de éste.

Finalmente, este marco conceptual nos posibilitó dirigir la mirada al reporte de la investigación documental (presentada como estado de conocimiento) para plantear algunas tesis sobre la formación del campo de la enseñanza de la historia en el período, sus tensiones, tendencias y posibles rutas.

Tercera fase

Una de las rutas que descubrimos para el campo de la enseñanza de la historia es dirigir la mirada a la conceptualización del *maestro de historia*. Para contribuir al enriquecimiento de esta categoría opté por una perspectiva sociológica, tratando de comprender el lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica. Constato que las investigaciones del período se han dirigido a la *formación del maestro*, una perspectiva centrada en el componente conceptual, la que he adoptado permite reconocer las relaciones sociales en las que se ve inmerso un maestro de historia.

6. Conclusiones

La enseñanza de la historia deviene como campo entre el 2000 y 2017, en este período muestra su formación como un objeto de investigación, los maestros e investigadores son la antesala de la existencia de tal campo. El proceso de formación del campo incluye proyectos de experimentación opuestos a las políticas educativas: la apuesta por formular manuales de los historiadores, así como los intentos de crear nuevos currículos para la enseñanza de la historia, la experimentación de los maestros por la circulación de otras lecturas del pasado (nuevas formas de enseñanza); la formación como campo ocurre en las investigaciones y debates producidos por los grupos de investigación universitarios, estatales y colectivos; la formación del campo ocurre con la apropiación de conceptos, teorías y experiencias que se dan en el horizonte conceptual de la historia, las psicología y la pedagogía procedentes de las “tradiciones francesa, alemana, anglosajona e hispano parlante” (Echeverri S., 2013) y de las conceptualizaciones en otros países latinoamericanos .

La categoría campo como punto de vista sobre la enseñanza de la historia nos permite valorar los enunciados que han producido las investigaciones en los últimos diecisiete años. Hay dos modos de comprender la dinámica del campo de la enseñanza de la historia: las reconceptualizaciones que realiza internamente y la apropiación de un lugar de enunciación estratégico que le abre posibilidades externamente. Asumir que es un campo no es distinto a entender las relaciones de fuerza en las que se encuentra tensionado en este periodo. Es palpable la convergencia en los últimos años entre la política educativa y las posturas del constructivismo cognitivo sobre la enseñanza de la historia, por tal motivo, han ganado centralidad categorías como competencias, narración histórica, tiempo histórico, tópicos generativos y formación docente. La política educativa también impuso la historia escolar como perteneciente a un campo más amplio denominado Ciencias Sociales. Lo que genera una tensión que tiene un doble sentido: entre lo disciplinar y lo multidisciplinar; entre asignatura específica e integración curricular. La integración y la perspectiva multidisciplinar es la orientación que emana de la política educativa (políticas educativas internacionales recontextualizadas) en oposición emerge con fuerza el reclamo por la independencia de la asignatura, por su estatus de campo específico, a lo que se suma la percepción (en algunos sectores) del abandono del conocimiento histórico en la escuela. En el campo también se ven nuevas posibilidades para la reconceptualización (memoria, conciencia histórica y maestro de historia) que procuran resaltar el papel inherentemente político de la enseñanza de la historia. Las nuevas investigaciones que emerjan tienden a evitar quedarse en el nivel deontológico y dar un paso hacia nuevas metodologías (provenientes de diversas disciplinas) que permitan conceptualizar de una manera más amplia y problemática.

Lamentablemente, las pruebas de lo que acontece en la escuela con la enseñanza de la historia aún siguen siendo fragmentarias en nuestro país, algunos autores (se observa con recurrencia en las investigaciones del período) asumen con demasiada facilidad que las políticas, los planes de estudio y los textos escolares reflejan con exactitud lo que ha pasado con la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela. No obstante, otros caminos descubiertos en la investigación nos muestran con claridad que los propósitos formativos y la práctica son con frecuencia dos mundos diferentes. Si algo de nuevo sobresale en el periodo es la inclinación hacia el uso metodologías de investigación tan diferenciadas como los problemas y objetos que se observan (investigación documental, fuentes orales, herramientas etnográficas y la perspectiva genealógica), apostándole a ver al maestro en el contexto y en la práctica de enseñanza, lo que ha hecho aparecer nuevas características que antes eran invisibles en el campo (el saber pedagógico de la historia escolar, las rutas pedagógicas de su enseñanza, la historia social de los barrios o el peso de la historia reciente en la enseñanza).

En consecuencia, el campo de la enseñanza de la historia está saliendo de su etapa formativa, como sostiene Quiroz & Díaz (2011), pero muestra una tendencia creciente hacia multiplicar la investigación y conformar una comunidad discursiva consensuada. Por tal motivo, se puede arriesgar un croquis de problemas de investigación que están emergiendo (algunos) y que contribuyen a la consolidación del campo:

A pesar de la gran cantidad de investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (en el período) se ha dedicado poca atención a las concepciones que tienen los maestros sobre la historia en Colombia. Es necesario dirigir la búsqueda investigativa hacia esta región considerando que, como se demuestra en otros países, “las concepciones de los maestros son una variable crucial en las decisiones curriculares” (Evans, 1991, pág. 63); con ello se dice que los criterios del maestro son imprescindibles a la hora de abordar el currículo, lo que le da centralidad a su lugar en el proceso de enseñanza. En pocas palabras, la concepción que el maestro tenga de la historia puede moldear el currículo. No se trata simplemente de indagar por la base conceptual del maestro de historia, sino indagar por la incorporación de capital cultural en el maestro y en el estudiante (Bourdieu, 2001). En el corpus documental se registra investigaciones que ahondaron en la formación docente centrándose en tres aspectos: el conocimiento disciplinar de historia, el conocimiento pedagógico y didáctico, los cambios en los planes de formación. La formación docente como práctica discursiva realiza una operación estratégica de enunciación desplazando las discusiones hacia los aspectos cognitivos: se tiende a caer en explicaciones sobre las comprensiones cognitivas de los maestros de los contenidos de la historia y de los mecanismos de su transposición didáctica. Aguilera (2017) muestra excepcionalmente un camino hacia una nueva perspectiva cuando incita a que detallemos como los maestros realizan el filtro final, desde sus diferentes “posturas epistémicas”, sobre los distintos objetos que producen las disciplinas sociales. Del mismo modo, el viraje que se percibe en las investigaciones del campo en Latinoamérica parte de que el conocimiento del maestro está "activamente relacionado con el mundo de la práctica" (Plá, 2012, pág. 170) que funciona como un todo orgánico, orientándolo en situación y permitiéndole actuar (Evans, 1991, pág. 63). Otras perspectivas han entrado a explorar los objetivos y los contextos de determinadas acciones de enseñanza (por ejemplo, la historia reciente o la historia regional).

No obstante, no se encuentra ninguna investigación que indague por la relación entre un alto volumen de contenidos en la formación disciplinar del maestro y su impacto en la enseñanza y en las formas de enseñanza. Así como: determinar si la formación disciplinar es un factor de una “buena” enseñanza de la historia; si un alto volumen de contenidos históricos en los programas tiene como efecto crear una ciudadanía comprometida, consciente y crítica.

Frente a la discusión reciente por una orientación disciplinar (el retorno a la historia como asignatura independiente) o interdisciplinar del área de ciencias sociales ayudaría a aclarar tal debate investigaciones que se dirigieran a comprender los efectos que producen en los alumnos alto volumen de contenidos

históricos. Las investigaciones que han indagado en los textos escolares han planteado como el efecto buscado por la historia patria era crear un ciudadano dócil (pacífico), respetuoso de la institucionalidad y religioso. Un estudiante poseedor de contenidos históricos voluminosos se asemeja más bien a una "enciclopedia andante", las investigaciones no se han dirigido a comprender si sus conocimientos históricos producen como efecto un sujeto histórico.

Este cuestionamiento es parte de las indagaciones por realizarse frente a la dimensión ética que se juega en el campo de la enseñanza de la historia: el deseo por el saber es debilitado por la inclinación hacia la acumulación de datos y el desarrollo de habilidades que producen un consumidor de cultura más que un sujeto con potencialidades para abrirse camino en la historia. El mismo interrogante tiene lugar en la indagación por la cultura política en la escuela ¿no será que el atiborramiento de conocimiento histórico imposibilita al sujeto para la acción política? Explorar estas relaciones entre cultura política e historia escolar es una de las rutas que emergen en el campo.

El estudio del cambio curricular también ha ganado mejores perspectivas de análisis. Sobre todo, ya no se cree como en otras épocas que el cambio curricular es consecuencia directa del cambio en las disposiciones curriculares (legislación) y en los textos escolares. Las investigaciones se arrojan ahora a buscar esas pruebas que demostrarían que el cambio en las políticas educativas, en los programas de formación y en los textos escolares efectivamente conducen a una transformación del currículo de historia. También se percibe un interés creciente por determinar el alcance de las innovaciones (nuevos currículos, experiencias pioneras de maestros) y su impacto en el campo de la enseñanza de la historia (especialmente en Bogotá es fuerte esta tendencia). Lo que aparece con claridad es que algunas investigaciones reconocen que, dentro de un contexto particular, el maestro desempeña la función de "controlador del currículo": la elección de unos conceptos por encima de otros, la forma en que se tratan y la evaluación a la que se somete es lo que en realidad experimentan los estudiantes y constituyen el verdadero currículo (Thornton, 1991).

No se halla ninguna investigación que compruebe que el cambio en los contenidos de los textos escolares redefina la forma de enseñar la historia en la escuela. Las investigaciones registradas caen en enfocar el cambio en los contenidos, el paso de una historia tradicional a una nueva historia como se evidencia en el trabajo realizado por Medina (2008). Algunos comprenden que ubicar el cambio de paradigmas de la historia en la escuela implica indagar por la influencia de los diferentes contenidos en el aprendizaje del estudiante (perspectiva adoptada por el constructivismo cognitivo). Otra corriente, se inclina, con inusitado interés, en investigaciones sobre la lectura de obras históricas (las más recientes investigaciones del campo disciplinar) por los maestros, resulta razonable pues si no se leen obras históricas e incluso textos escolares es improbable que ejerzan alguna influencia en el maestro o en el estudiante.

Mientras que en otros países de América Latina abundan las investigaciones referidas al pensamiento político y las prácticas docentes (Plá & Pagés, 2014), en nuestro país no se puede ubicar en el período ninguna investigación que hubiera adoptado este enfoque y que resulta preciso para explicar la cultura política presente en la escuela.

Finalmente, las investigaciones deberían descentrar su análisis del currículo en sus aspectos técnicos y propositivos considerando que en la práctica se enfrentan a poderosas fuerzas de inercia en la cultura de las escuelas.

Elaborado por:	Ferney Quintero Ramírez
Revisado por:	Piedad Cecilia Ortega Valencia

Fecha de elaboración del Resumen:	15	enero	2018

Tabla de contenido

Introducción **12**

Metodología **20**

Capítulo 1. Estado de conocimiento de la investigación en la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017 ..... **29**

1. La enseñanza de la historia desde la óptica de la normativa (2000) 29

El giro educativo y la nueva concepción de la enseñanza de la historia *30*

2. La enseñanza de la historia en Hispanoamérica (2006) 37

Hacia la construcción de una didáctica de la historia *38*

3. Los tres enfoques en el campo de enseñanza de la historia (2011) 47

La tensión entre contenidos disciplinares de la historia y la perspectiva multidisciplinar de las Ciencias sociales *50*

4. Las confusiones irresueltas de la enseñanza de la historia (2017) 52

Algunas contrariedades en el campo 53

Capítulo 2. La formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017 ..... **59**

1. Categoría de campo 59

2. El campo intelectual de la educación en Colombia 62

3. El campo de la enseñanza de la historia 68

3.1 La proyección del campo de la enseñanza de la historia sobre sí *71*

3.2 La proyección del campo de la enseñanza de la historia hacia afuera *82*

Capítulo 3. El lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica **86**

1. La conceptualización de la formación docente 86

2. El maestro de historia en el campo intelectual 92

2.1 Legitimidad cultural del conocimiento histórico producido en el campo 94

2.2 El sentido público del conocimiento histórico 98

2.3 Peso funcional del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica 104

A modo de conclusión: hallazgos para nuevas búsquedas **107**

Bibliografía General **112**

Bibliografía especializada **115**

Anexos 120

Anexo 1. Corpus documental 120

Índice de ilustraciones

Grafico 1. Temas emergentes en las investigaciones sobre enseñanza de la historia 2000-2017……..pág. 21

Gráfico 2. Temas emergentes en las investigaciones sobre enseñanza de las ciencias sociales 2003-2017……pág. 22

Gráfico 3. Tendencia emergente: Historia de la enseñanza de la historia 2001-2015……pág. 23

Gráfico 4. Tendencia emergente: Enseñanza de la historia reciente 2009-2017……pág. 24

Gráfico 5. Espectro temático de la Revista Iber 1994-2006……pág. 45

Matriz 1. Transposición didáctica propuesta por Pilar Bénejam…….pág. 42

Matriz 2. Enfoques de investigación sobre enseñanza de la historia 1990-2011 según Rodíguez (2014)……pág. 49

Matriz 3. Contribuciones de las investigaciones en el campo de enseñanza de la historia a un nuevo currículo……pág. 51

Tabla 1. Estructura de los indicadores de logro en la Ley General de Educación……...pág. 32

Tabla 2. El saber histórico en la educación básica según Mojica & Silva (2000)……...pág. 33

Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional (en especial la Maestría en Educación[1]) ha sido uno de los programas que mayores esfuerzos realizó (y continúa realizando) en la perspectiva de ampliar y consolidar la investigación educativa. La Maestría cuenta actualmente con quince grupos de investigación reconocidos en el ámbito nacional. En su marco se han hecho contribuciones importantes que a la postre benefician los análisis emprendidos sobre la enseñanza de la historia. Una de ellas ha sido las realizadas por Martha Cecilia Herrera sobre la construcción de una historia social de la educación, prestando especial importancia a la Escuela Normal Superior, sobre la que Herrera (2016) expresó: "…la mamá de la Pedagógica, verdadera matriz humana y epistemológica de las ciencias sociales en el país, institución en la cual se forjó la idea de la formación universitaria para los profesores de educación secundaria, estrechamente vinculada a la investigación y a la docencia"[2]. De esta primera investigación obtuvo elementos orientadores para una posterior búsqueda sobre la identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales (2003), que es un referente importante en las todas las indagaciones que se realizan hoy en el país que toman como objeto de sus pesquisas los manuales escolares. También en el 2005 (junto con estudiantes de la Maestría), se consolidó un grupo de investigación en torno a la educación y la cultura política como producto de un estado del arte trazando, como es usual, algunos senderos para los años posteriores. De tal forma que en la actualidad las búsquedas del grupo se han orientado hacia la subjetividad, la formación política y la memoria. La presente investigación se inscribe en dicha línea.

En el contexto de reformas educativas emprendidas en el país (desde los noventa) aparecieron nuevas temáticas para la investigación, por ejemplo: el papel de la historia en la formación de ciudadanía y el desarrollo de competencias para nuevas

[1] La maestría, creada desde 1994, tuvo dos enfoques investigativos desde un comienzo: "...uno genealógico, que manejaba Alejandro Álvarez con base en Foucault, y otra de historia social, que estaba a mi cargo y que, posteriormente, fui recreando como enfoque de historia social y cultural" Entrevista a Martha Cecilia Herrera (18 de noviembre de 2016) En: http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=2493

[2] Entrevista 18 de noviembre de 2016…

condiciones del mercado abiertas y flexibles. Debido a las condiciones del conflicto armado interno emergió el problema identitario y político de la memoria sobre los acontecimientos recientes a principios del siglo XXI[3]; del mismo modo, se asentaron tradiciones investigativas provenientes de afuera como aquellas interesadas en los procesos cognitivos particulares que se requieren para pensar históricamente.

Una transformación importante que vivió la investigación educativa en Latinoamérica fue el valorar la enseñanza de la historia como un referente empírico para la teorización (Plá & Pagés, 2014). Cada vez surgen más apuestas novedosas que aplican metodologías investigativas diversas (cualitativas) para aproximarse a las prácticas de enseñanza y se ha podido salir de la tradicional búsqueda en los textos escolares para explicar lo que acontece en la escuela con el saber disciplinar. También se ha salido del análisis comparativo de planes de estudio entre países, avanzando hacia propuestas innovadoras en la formulación del currículo de historia. Dichas apuestas amplían los sujetos y los objetos de investigación y dan apertura a un lugar estratégico para la investigación en enseñanza de la historia al construir una mirada que toma elementos de diversas disciplinas (psicología, antropología, historiografía y sociología).

De suerte que el saber producido sobre la enseñanza de la historia en la escuela, se caracteriza por una serie de temas, problemas y enunciados que han emergido como un campo investigativo. Sobre ellos se realizan prácticas de control, selección y redistribución del discurso, como planteaba Foucault (1969) citado por (Díaz, 1993): mediante procedimientos externos (las políticas, las disciplinas) que lo delimitan y procedimientos internos que definen su propia dinámica (las conceptualizaciones). Es necesario hacer visible su movimiento y mostrar las rutas

[3] En el marco de la Sociedad Colombiana de Pedagogía se desarrollaron los primeros cursos formativos de docentes en este sentido (Programa de Formación Permanente de Docentes) desde el 2001 se dictó el curso "Escenarios, sujetos y saberes: alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales" con participación de organizaciones sociales. Y una de las primeras investigaciones que se propuso este reto fue la desarrollada en el 2006 por las profesoras Marlene Sánchez y Sandra Rodríguez de la Universidad Pedagógica Nacional. Véase. Sánchez, M. & Rodríguez, S. *Estado y conflicto armado en Colombia en las dos últimas décadas: Relatos de estudiantes de la Educación Media a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Entre marzo 2004- marzo 2006 avalado por COLCIENCIAS.

que sigue el campo, dirigiendo la mirada a la producción académica que sobre la enseñanza de la historia circula en nuestro país. Convertir a la enseñanza de la historia en objeto de investigación adoptando la perspectiva de campo es una de las líneas que está emergiendo en las Facultades de educación (o programas de formación de maestros).

Estudiar diecisiete años del campo de la investigación en enseñanza de la historia en el país es un reto que me obligó a definir una serie de criterios para darle orden y coherencia al corpus documental delimitado. El primero fue concentrarme en las publicaciones de productos de investigación de las universidades con mayor volumen de producción en el campo. Esto implicó dejar por fuera otros centros de investigación, textos reflexivos, políticos o ideológico, así como propuestas de enseñanza que no presentaban con claridad una apuesta investigativa en el campo. Se incluyeron libros, artículos indexados e investigaciones de pregrado y posgrado. Posteriormente se organizó la información con base en ejes temáticos, para identificar la emergencia de objetos, la construcción de categorías y la obtención de un mapa general del campo. De la múltiple tematización que me arrojó esta primera clasificación, opté por centrarme en dos aspectos: la relación entre la enseñanza de la historia y la disciplina histórica; los contenidos disciplinares en la formación del maestro.

La categoría de campo me posibilitó ver con mayor claridad y centralizar la problematización que me había motivado desde un inicio referida al maestro de historia. Esta noción, que para algunos podría no aplicarse en nuestro medio, me ha sugerido enormes preocupaciones desde mi ingreso a la Maestría, porque me parecía (y aun me parece) que el lugar del maestro que encarna el saber histórico se difuminó desde el momento de la integración curricular[4] (1984). No queriendo atender a este prejuicio sino con la motivación de esclarecer el lugar del maestro de historia, me encontré con la perspectiva que brinda la categoría *de campo intelectual*

[4] Converge esta apreciación con otras que circulan en los pasillos investigativos de la Maestría: la expulsión del conocimiento histórico de la escuela; la ausencia de formación histórica del maestro; y la sobredemanda de propósitos formativos al maestro de Ciencias Sociales.

para involucrar al maestro como uno de sus agentes. Con base a los resultados de esta búsqueda pude definir el siguiente plan de trabajo:

Objetivo general

Contribuir al reconocimiento del campo de la enseñanza de la historia en Colombia entre el 2000-2017 y avanzar en la comprensión del lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica.

Objetivos específicos

- Reconocer el estado de conocimiento de la investigación en la enseñanza de la historia entre el 2000-2017 en Colombia.
- Caracterizar la formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017
- Avanzar en la conceptualización de la categoría maestro de historia desde una perspectiva sociológica para comprender su lugar en el campo intelectual de la disciplina histórica.

En el primer capítulo presento un análisis de cuatro balances que cubren las investigaciones en el campo de la enseñanza de la historia, en el período 2000-2017. Se procura definir los temas emergentes y su continuidad como objetos de investigación. Se registra tres grandes ejes temáticos sobre los que se visibiliza el campo: una óptica desde la normatividad ligada al constructivismo cognitivo; una fuerte tendencia hacia la construcción de un campo didáctico; y la disputa entre la orientación disciplinar y la perspectiva multidisciplinar de las ciencias sociales.

En el segundo capítulo, a partir del reporte del trabajo documental, caracterizo la formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, entre 2000-2017. Fue necesario rastrear el desarrollo de la categoría campo en el país, la búsqueda en las elaboraciones teóricas brindó elementos que permitieron sopesar las investigaciones del corpus documental y los resultados del análisis de los balances. Planteo la enseñanza de la historia como un subcampo del campo intelectual de la educación, que ha tenido una proyección interna (reconceptualización) y una proyección externa (posicionamiento como producción científica).

En el tercer capítulo explico el lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica, evitando caer en una mirada deontológica del maestro de historia asumí una perspectiva sociológica para comprender el conjunto de relaciones sociales a las que este se ve sometido como agente participante del campo intelectual. Esta perspectiva está ausente en las investigaciones, han tendido a explorar la formación docente en los planes de estudio, en las políticas educativas y en los contenidos que ha sido formado el maestro de historia, lo cual ata las investigaciones a posturas cercanas al constructivismo cognitivo.

Las razones que motivaron esta investigación están relacionadas con una corriente que propugna por *restituir las condiciones de posibilidad* de la escuela:

Las discusiones y decisiones giran en torno a la "formulación de un perfil profesional del maestro" pero no tiene incidencia real sobre las prácticas de formación por más que la formulación oscile entre estándares, competencias y niveles (Martínez, 2004). Implica pensarnos la formación del maestro de otro modo; su capacitación y habilitación está basada en *supuestos* de homogeneidad, deseos de productividad y uniformidad en los criterios. Tal vez lo que nos muestran dichos supuestos es una *teoría de poder* que impone un razonamiento sobre la relación entre sujeto y conocimiento sin una posibilidad ética: hay un diseño y una intervención sobre la subjetividad, a la sombra de un campo institucional (proveniente de la modernidad), para la obtención de un "saber profesional" que no explicita ninguna motivación ética (Martínez, 2004). Lo que se esconde es una racionalidad instrumental que ansía la eficacia y la competitividad, características propias de la dinámica del mercado. Restituir las condiciones de posibilidad de la educación es centrar la dimensión ética del oficio de maestro, ello nos conduce a establecer una relación distinta entre sujeto y conocimiento. En tal dimensión me interesa pensar el lugar que se le demanda al maestro de historia en la actualidad.

Por su parte, Gimeno Sacristán citado por Rubio (2007) sostiene que en la educación no hay "un cuerpo teórico cerrado o sistematizado", los saberes que circulan en este campo acompañan a las acciones y orientan las prácticas educativas (en algunos casos), pero son una amalgama de conocimientos que

provienen de muchas fuentes (la experiencia inmediata del maestro, comportamientos institucionalizados, incidencia de la opinión pública, "retazos de etnociencia fragmentada", experiencias compartidas por comunidades de maestros o enseñantes, conceptos que provienen de diversas disciplinas, teorías, filosofías y visiones políticas globales, etc.). Todo ese entrecruzamiento permite la emergencia de "sistematizaciones abiertas" sobre lo educativo (particularmente sobre la escuela) que estructuran las prácticas educativas y la conciencia que de ellas se alcance.

Este rasgo lo adquirió el campo educativo en la modernidad. No solamente por el "sello propio" (disciplinamiento) que estamparon los acontecimientos modernizantes, sino, fundamentalmente, porque la educación se convirtió en un "acto ético". La educación, como consecuencia de los procesos constitutivos en la modernidad, surgió como "un saber y práctica institucionalizada", en atención a una ética pública que la cimentó como un "derecho" y como una "obligación" con la expectativa de un futuro que formará civilidad (o en términos más próximos a nosotros convivencia y pluralidad)[5]. En otras palabras, el fenómeno educativo se convirtió en un asunto público y en la condición de posibilidad de formar al ciudadano (Rubio, 2007). Si se desmantelan las condiciones que hacen posible la escuela, el panorama es adverso para los propósitos formativos que nos pongamos como sociedad.

Sobre lo que acontece en la escuela predomina un discurso economista que se basa en datos psicométricos. Por tal razón, las evaluaciones externas crean una resonancia de fracaso en la opinión pública, pues este discurso hegemónico entiende "los buenos resultados en las pruebas como la buena educación" (Martínez, 2004). Los enunciados en el campo educativo ya no se refieren en términos de pedagogía, epistemología, conocimiento, ahora aparecen nuevos enunciados: "niveles de competencia", "cuartiles", "factores asociados", etc. (Bustamante, 2014). Este giro en la enunciación no sólo muestra el predominio del

[5] Jorge Osorio (2006) citado por (Rubio, 2007) descubre en estos procesos constitutivos de la educación la posibilidad de continuar el espíritu de una "modernidad crítica".

discurso economista sino también el desmonte de la escuela y del lugar del maestro, así como el desconocimiento de los resultados investigativos para la formulación de políticas educativas[6]. El maestro como auténtico protagonista del proceso educativo ha establecido, en ciertas condiciones, su profesionalización, su práctica y su relación con la legislación educativa. Su transformación no se logra simplemente con extender una nueva comprensión o plasmar nuevos propósitos en la política educativa, hacen falta grandes cambios en las condiciones en las que se realiza la educación en el país[7]. Pero sobre todo el fortalecimiento de la esfera pública como una tendencia contraria al desmantelamiento. Algunas autoras coinciden en este análisis al revisar las condiciones en que se plantea una *cátedra de la paz* en la actual coyuntura, en todas las instituciones educativas del país, reflexionan Herrera y Pertuz (2016):

> "…esta problemática desborda la Cátedra y atañe de manera general a las políticas públicas y a la necesidad de que se fortalezca la esfera pública, a fin de que las fuerzas comprometidas en soluciones pacíficas a los conflictos políticos puedan aportar sus experiencias y pugnar por su reconocimiento en las políticas de memoria, asunto frente al cual el Estado tiene el compromiso y la obligación de brindar garantías para su funcionamiento" (Herrera & Pertuz, 2016, pág. 192).

Rodríguez (2016) afirma que: "…la restitución de lo público es un imperativo fundamental como condición para que los derechos de las víctimas sean restablecidos y para que podamos ver los efectos de esta composición cultural de la guerra en nuestra propia cotidianidad" (Rodríguez, 2016, pág. 142). Es un intento de poner de nuevo la dimensión ética como base fundamental de los propósitos de la educación. Restituir a la educación sus condiciones de posibilidad será luchar por que el gobierno pague las deudas que tiene acumuladas con los maestros, resuelva

[6] Sostiene Libreros (1999) que: "…la pragmática del mercadeo condena a un terreno secundario la historia, la discusión epistemológica, la recreación artística y los propósitos colectivos, el universo del maestro queda reducido al de aplicar procedimientos que lleven a conseguir logros definidos por la gestión educativa, en contravía incluso de las investigaciones en el campo didáctico" (Libreros, 1999, pág. 63).

[7] Cambiar, por ejemplo, la inversión en evaluaciones masivas por un trabajo en la reducción de las diferencias económicas tan abismales entre colegios públicos y privados, entre barrios pobres y ricos, entre el campo y la ciudad. Diferencias que en cierta manera explican los contrastes de puntajes en las pruebas, pues unos sectores gozan de mejor acceso a recursos y a la cultura (Bustamante, 2014).

los problemas de infraestructura, aumente la inversión. Pero implica también volver la mirada sobre la especificidad de la escuela, para permitirle que cumpla su función y romper la creencia de "la escuela como un medio"; "la escuela que trabaja para la coyuntura"[8]. En los últimos tiempos se le suele demandar a ella que resuelva múltiples problemas de la cultura (incluso problemas económicos), pero mientras tanto no se atiende su funcionamiento específico: establecimiento de las condiciones de posibilidad para el saber. Algunos olvidan con suma facilidad que hacerle justicia a los desplazados y a las víctimas también es posibilitarles que encuentren en la ciencia un camino para su futuro, así como en ubicarse en el campo social en una mejor posición. Hoy la escuela está sometida a una presión para hacer lo que su estructura no permite, no consigue cumplir con los propósitos que de buena fe le asignamos.

El lugar del maestro está condicionado por esta tensión. Él es un sujeto histórico y temporal, enfrentado como todos a la historia que hemos heredado y que deviene, él lleva esa marca; así como todos los sujetos que concurren a la escuela, es una tensión que se vive en cada uno; entre los significados del pasado y la acción de lo que proyectamos realizar. Pero, por otro lado, él encarna la autoridad de un conocimiento histórico y por ello trabaja en despertar el deseo por el saber en el estudiante.

[8] "Ya los políticos estarán pensando que la escuela debe tematizar los asuntos propios de la mesa de diálogo; que, una vez firmado el acuerdo, ella debe promoverlo, propagandearlo, volver tema propio los asuntos concomitantes a la firma de un tratado de paz entre la guerrilla y el gobierno" (Bustamante, 2014).

Metodología

A partir de las investigaciones que de la enseñanza de la historia se han desarrollado entre 2000 y 2017, ubiqué un volumen de documentación que consta de 60 registros (ver anexo 1), correspondientes a publicaciones que circulan en Colombia, producidas en las universidades y sus programas (Maestría y Pregrado), algunas han concluido en artículos de divulgación en revistas científicas y soporte de políticas públicas para la enseñanza de la historia en Bogotá, Colombia y América Latina[9]. En ellos reconozco la formación del campo de la enseñanza de la historia que se entrecruza con otras tendencias emergentes en investigación: enseñanza de las ciencias sociales, historia de la enseñanza de la historia y enseñanza de la historia reciente. En la primera fase de exploración del corpus documental realicé una clasificación que me permitió determinar los temas pioneros y temas en proceso de consolidación que ocuparon a los investigadores, como se aprecia en el gráfico 1.

Sostienen Rodríguez & Acosta (2007) que hoy se hace necesario dirigirnos al conjunto de información que nos llega como una nube gris para establecer el estado (cierta claridad) en el cual se encuentra el conocimiento sobre un tema, un problema de análisis, una tendencia teórica o un campo de saber. En el contexto actual, la formulación y desarrollo de estados del conocimiento permite:

[9] Universidad Pedagógica Nacional (UPN): 14 documentos (5 artículos de la revista folios, 4 artículos de la revista Colombiana de Educación, 4 investigaciones del CIUP y 1 investigación colectivo académico); Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá (UN): 7 documentos (3 tesis de maestría, 1 artículo en revista historia y sociedad -sede Medellín-, 2 investigaciones en convenio con SED-IDEP); Pontificia Universidad Javeriana (PUJ): 4 documentos (3 tesis de maestría y 1 artículo en la revista Memoria y Sociedad); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD): 6 documentos (5 investigaciones IPAZUD y 1 tesis de maestría); Universidad de Antioquia (UDEA): 1 artículo en la revista Educación y Pedagogía, 2 artículos en la Revista Uni/pluri-versidad y 1 tesis de maestría; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC): 1 artículo en revista latinoamericana de Educación y una ponencia en el congreso de investigación y pedagogía 2011; Corporación universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO): 1 tesis de pregrado y 1 artículo en revista Praxis Pedagógica; Universidad de Caldas: 2 artículos en la revista latinoamericana de estudios educativos; Universidad de los Andes: 1 artículo en revista Estudios Sociales; otras instituciones (Secretaria de Educación del Distrito -3 investigaciones; FEDICARIA -1 artículo de investigación-, APEHUN -1 investigación-, Convenio Andrés Bello -2 investigaciones-, Gobernación del Valle -1 investigación-, Magisterio -2 investigaciones-).

"…definir el rumbo que están tomando los campos de saber, de distintos niveles de formalización –ciencias, disciplinas, ámbitos interdisciplinares o transdisciplinares, estudios temáticos y saberes no sistematizados–; identificar las dinámicas y perspectivas del conocimiento acumulado sobre una problemática específico, evaluar la gestión de los organismos locales, nacionales o multilaterales que financian dichos estudios y definir líneas estratégicas de intervención política" (Rodríguez & Acosta, 2007, pág. 38).

Gráfico 1. Temas emergentes en las investigaciones sobre enseñanza de la historia 2000-2017

En el amplio espectro temático de estos estudios, encontré un volumen importante de trabajos (7 investigaciones) cuya preocupación central es establecer un *balance* de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y la enseñanza de las ciencias sociales en el país (4 investigaciones tipo balance véase el gráfico 2). No

obstante, también percibo que en las investigaciones la mayor preocupación ha sido indagar por la relación entre la enseñanza de la historia y la disciplina histórica, así como por el conocimiento disciplinar del maestro de historia. Volver sobre los balances representativos de enseñanza de la historia (2000, 2008 y 2014) y un balance representativo de enseñanza de las ciencias sociales (2017) nos permite afirmar con seguridad en qué consideración se encuentra dicha relación y definir el peso del conocimiento disciplinar en la formación del maestro.

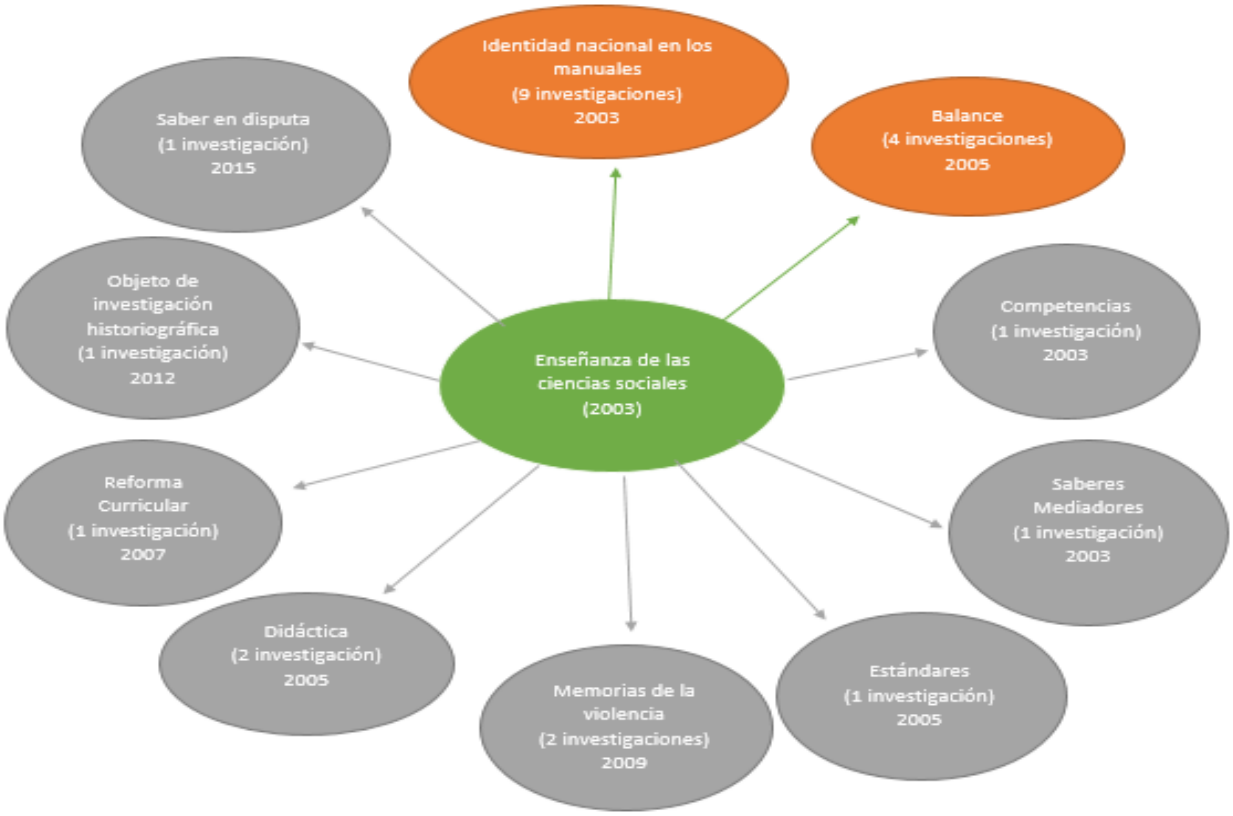

Gráfico 2. Temas emergentes en las investigaciones sobre enseñanza de las ciencias sociales 2003-2017

Son balances representativos por la cantidad, el tipo de registros que toman, por el período que definen para hacer el estado del conocimiento y por la trayectoria investigativa de los autores. Mojica, J. C. & Silva, O. (2000) 10 registros en el período 1994-2000; Rodríguez, S. P. & Acosta, W.A. (2008) 265 registros en el periodo 1990-2000 en Hispanoamérica; Aguilera, A. (2017) 60 registros en el periodo 1984-2017 con respecto a la integración curricular de la historia y las ciencias sociales; Rodríguez, S. P. (2014) 200 registros en el periodo 1990-2011.

Los balances recogen las tendencias emergentes en la investigación del campo de la enseñanza de la historia. Al haber focalizado la mirada en las investigaciones que han sido desarrolladas en el marco de las universidades y en algunos casos entidades gubernamentales que incentivan la investigación educativa para promover su gestión[10] no se puede perder de vista otras investigaciones que nacen de grupos o colectivos académicos opuestos a las políticas gubernamentales[11] y, en muchos casos, por fuera de la institucionalidad como se muestra en los gráficos 3 y 4:

Gráfico 3. Tendencia emergente: Historia de la enseñanza de la historia 2001-2015

[10] Es el caso de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá que desde el 2003 ha financiado proyectos investigativos en asocio con el IDEP y con la UN en los colegios públicos y privados de la ciudad. Al respecto véase: Restrepo, G., Sarmiento, J., Ramos, J. (2003) *Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales.* Convenio UN-SED; Rodríguez, J. Et. Al. (2004) *Rutas pedagógicas de la Historia en la Educación Básica de Bogotá.* Convenio IDEP-UNAL; Cortés, R., González, M., Barrantes, R. (2011) *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Convenio IDEP-OEI; Varios autores, (2012). *Historia que hacen historias.* IDEP; Londoño, R., Aguirre, M., Sierra, I. (2015) *La enseñanza de la historia en el ámbito de Bogotá.* SED.

[11] Para el caso de la *Historia de la enseñanza de la historia* la tendencia a su estudio nace del grupo de las prácticas pedagógicas, los trabajos de Mireya González (2011 y 2012) se inscriben en los desarrollos teóricos del grupo en cuanto al "saber pedagógico". Su tesis de Maestría contó con la asesoría de Alejandro Álvarez. Por su parte, el trabajo de Álvarez, A. (2015) *La historia de la enseñanza de la historia.* Ponencia en el Seminario sobre enseñanza de la historia SED. Y su trabajo: Álvarez, A. (2007). *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Tesis para la obtención del título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: UNED se ubican en las perspectivas teóricas del grupo.

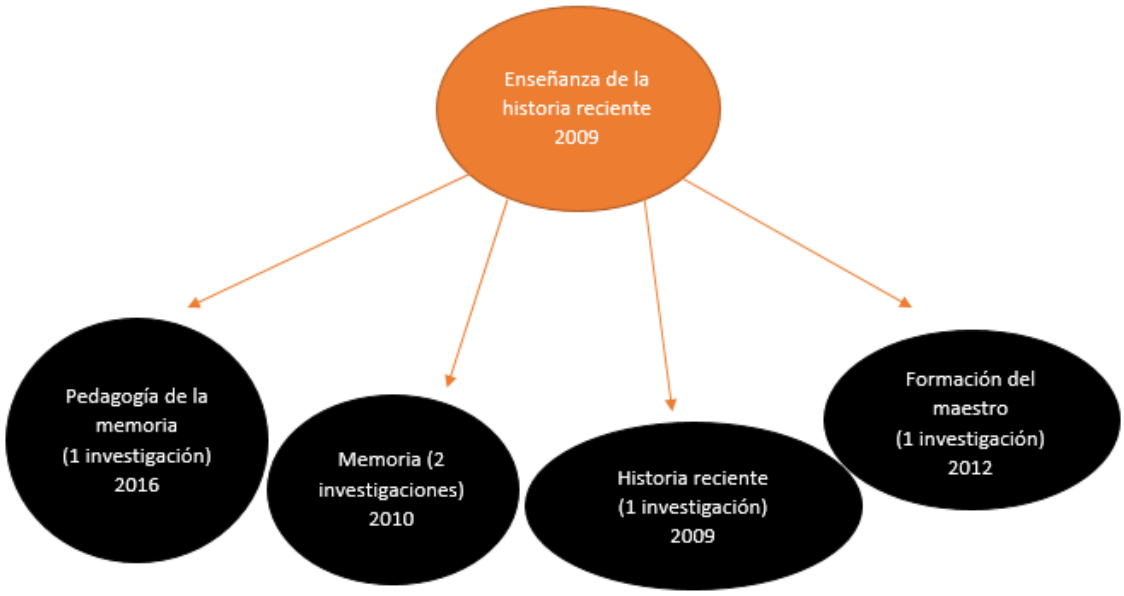

Gráfico 4. Tendencia emergente: Enseñanza de la historia reciente 2009-2017

La tendencia en enseñanza de la historia reciente (gráfico 4) obedece a las apuestas públicas que en los últimos años ha tenido la memoria sobre el conflicto armado en el país, por un lado, las organizaciones de víctimas que se han venido organizando desde los años noventa (como ASFADDES, Proyecto Colombia Nunca Más, MOVICE, Hijos e Hijas, Unión Patriótica), por otro lado, las políticas de la memoria que desde el 2005 viene impulsando el estado[12]. Ello ha contribuido a despertar el interés investigativo y compartir experiencias de enseñanza con los países del cono sur[13].

[12] Tesis sostenida por Mendoza, quien se propuso el objetivo de "historizar las memorias" y marca como fecha de inicio de las políticas de la memoria el 2005 con la ley de justicia y paz. En: Mendoza, Nydia C. (2015). Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. Colombia: conflicto armado y memorias (capítulo 3) pp. 245-322. "Una nueva generación es, nuevamente, una oportunidad": hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad (capítulo 4) pp. 325-413

[13] En tal sentido es el trabajo de Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra.* Revista Reseñas, APEHUN; Rodríguez, S. (2012). *Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente*. Revista Colombiana de Educación N°62 pág. 165-188; Torres, I. L. (2016). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia para la construcción de conciencia histórica*. Bitácora para la cátedra de la Paz.

Revisar los balances también es pertinente para conocer la formación del campo de la enseñanza de la historia y de la enseñanza de las ciencias sociales, en los últimos años se les suele unir en un mismo campo, Rodríguez & Acosta (2008) comparten este criterio. Fue la reforma curricular (decreto 1002 de 1984) la que integró la enseñanza de la historia a un campo más amplio denominado enseñanza de las ciencias sociales, como plantea (Rodríguez, 2014, pág. 109): "según esta norma nacional el área de ciencias sociales debe dirigirse a todos los grados de educación básica y media vocacional y estaría conformado por la historia, geografía y educación para la democracia, la paz y la vida social". Años después se definió en otro decreto[14] que el área estaría conformada por Historia, Geografía y Cívica. Como se aprecia en el gráfico 2 fue a partir del 2003 que se presenta una tendencia creciente en las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales[15]. Se debió posiblemente al interés que suscitó la reglamentación de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (2002) y a los estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales (2004), pues estas normas incentivaron el retorno al debate curricular e "incidieron en la configuración de una propuesta educativa basada en la evaluación como principio regulador de la vida escolar" (Rodríguez, 2014, pág. 111), no exenta de controversia, pues cómo se podrían evaluar los conocimientos de historia de un estudiante sin caer en la usual memorización[16] . Por lo tanto, al aludir a la "enseñanza de las ciencias sociales" es necesario entenderla en dos sentidos: a) como un área curricular determinada por la política educativa desde 1984; b) como un campo de saber impulsado por distintos intereses académicos y políticos desde 2003 (véase gráfico 2). Este último sentido es equiparable al campo de la enseñanza de la historia, que tiene una

[14] Decreto 1167 de 1989

[15] Véase el gráfico 2. Las investigaciones del campo de la enseñanza de las ciencias sociales muestran temas emergentes como los "estándares", las "competencias", análisis comparativos de "las reformas curriculares", temas que centran el debate en los contenidos como el de las "memorias de la violencia" y en el "estudio de la identidad nacional en los textos escolares", la "didáctica de las ciencias sociales" también es un tema que emerge desde el 2004.

[16] Para esta interesante discusión véase el debate planteado por el profesor Gracián Mora, M. (2004). *La historia y la evaluación.* Popayán: plaza y Janés. 300 págs.

tradición investigativa mayor en nuestro país[17]. En el análisis de nuestro corpus documental evidenciamos que hacia el 2000 ya contaba con los primeros balances[18] (véase gráfico 1).

Delimité mi trabajo al campo de la enseñanza de la historia, buscando definir un criterio para debatir los resultados investigativos alcanzados en el período, en la perspectiva de formular una línea de trabajo que contribuya a precisar nuevas búsquedas. Mi interés fue ubicar los problemas y debates en el interior del campo de la enseñanza de la historia en un periodo definido, 2000- 2017.

Estos son los tres momentos en los que se desarrolló la investigación:

	Objeto	**Categoría**
Fase 1	Construcción de un mapa de temas, problemas y enunciados ejes de la constitución y discontinuidad del campo	Estado de conocimiento
Fase 2	Formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017	Reconceptualización de campo
Fase 3	El lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica.	Maestro de historia

Primera fase

Para la construcción de este estado de conocimiento específico (que implicó una continua recopilación de productos de investigación publicados), se incluyeron artículos en revistas arbitradas, ponencias presentadas en congresos, capítulos de libros o libros (véase anexo 1). En la búsqueda prioricé los balances y las

[17] Se suele citar como primera obra que incursionó en este campo investigativo a Aguilera, Miguel (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia.* México: Editorial Cultura.

[18] Henao W., Miriam y Castro, Jorge O. (2000). Comp. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias—Sociedad Colombiana de Pedagogía; Mojica, J. C. & Silva, O. (2000). *La enseñanza de la historia en Colombia.* En: La enseñanza de la historia: para la integración y la cultura de la paz. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

investigaciones que poseen un referente empírico y teórico, tanto cualitativo como cuantitativo, importante.

Una de las conceptualizaciones de *estado de conocimiento* sobre las que existe un consenso en el campo educativo es presentada así:

> En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. [Esto permite] identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Weiss, 2003, pág. 37).

La necesidad de conceptualizar las producciones de carácter científico originadas en un campo de conocimiento plantea un gran reto: abordar la investigación desde la propia investigación. En el campo educativo el "estado de conocimiento" posibilita reunir los conceptos centrales del diseño, desarrollo y resultados de las investigaciones en el campo. El objeto no sólo es determinar el abordaje de las investigaciones sino esclarecer la pérdida de interés de los temas y la emergencia de otros (Weiss, 2003).

La importancia de los estados de conocimiento también radica en que nos atrae sobre nuestras propias investigaciones, abriendo la posibilidad de una mirada reflexiva (Weiss, 2003).

Segunda fase

Se profundizó en la formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, entre 2000-2017, mediante la reconceptualización de la *categoría campo*. Se rastreó la procedencia de la categoría desde la sociología de Pierre Bourdieu en sus primeras elaboraciones de 1966 (el distinguido ensayo de "Campo intelectual y proyecto creador"), así como las elaboraciones de Michel Foucault, con su propuesta de "metaforización espacial de las relaciones de poder", en su ponencia de 1970 (El orden del discurso). Luego dirigí mi mirada a las elaboraciones que ha tenido el concepto en Colombia, propiamente se encontró que el Grupo

Interuniversitario de Investigación de las Prácticas Pedagógica (Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional), liderado por Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri, ha contribuido con la conceptualización del campo en nuestro país, en la perspectiva de un Campo Conceptual de la Pedagogía en Colombia. Además, encontré en las elaboraciones de Mario Díaz (docente titular de la Universidad del Valle), desde 1993, la conceptualización del Campo Intelectual de la Educación. Como una contribución a las elaboraciones de Díaz, en la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló en 2005 una investigación liderada por Martha C. Herrera Et. Al.: "La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales", en ella encontré unos aportes sustanciales para la comprensión del campo intelectual de la educación y las razones para concebir la enseñanza de la historia como un subcampo de éste.

Finalmente, este marco conceptual nos posibilitó dirigir la mirada al reporte de la investigación documental (presentada como estado de conocimiento) para plantear algunas tesis sobre la formación del campo de la enseñanza de la historia en el período, sus tensiones, tendencias y posibles rutas. En especial, la valoración de la enseñanza de la historia como un problema inherentemente político y el maestro de historia como categoría analítica del campo.

Tercera fase

Una de las rutas que emprendí y resulta siendo nueva en el campo de la enseñanza de la historia es dirigir la mirada a la conceptualización del *maestro de historia*. Para contribuir al enriquecimiento de esta categoría opté por una perspectiva sociológica, tratando de comprender el lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica. Constato que las investigaciones del período se han dirigido a la práctica discursiva de la *formación docente* una perspectiva centrada en el componente conceptual, la que he adoptado permite reconocer las relaciones sociales en las que se ve inmerso un maestro de historia, no redunda en el deber ser del maestro de historia (deontológico) sino en sus condiciones de posibilidad.

Capítulo 1. Estado de conocimiento de la investigación en la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017

A continuación, presentaré un estado de conocimiento del campo de la enseñanza de la historia, en él se procura centrar su desarrollo, las problematizaciones, las tensiones y tendencias en lo referente a: la relación entre la enseñanza de la historia y la disciplina histórica; el contenido disciplinar en la formación del maestro de historia. A pesar de lo esquemático y descriptivo que puede llegar a ser el análisis resulta necesario para sopesar, en cada uno de los objetivos de los cuatro balances representativos y sus resultados, el abordaje de las dos líneas propuestas.

1. La enseñanza de la historia desde la óptica de la normativa (2000)

El balance abarca un período de 6 años (1994-2000), fue encargado por el Convenio Andrés Bello (CAB). Por tal motivo, los investigadores se aplicaron en las respuestas a los interrogantes[19] y requerimientos definidos por un grupo de historiadores e investigadores de las ciencias sociales de América Latina y España[20]. Definieron tres ejes desarrollados en los balances de cada país: 1. Análisis del currículo: "cómo se enseña la historia, cuáles son los objetivos de esta área del conocimiento, qué papel juega la historia en el contexto general de la educación, con qué enfoques se le enseña" (Mojica & Silva, 2000, pág. 83); 2. Análisis de los textos (Cómo están concebidos los manuales escolares); 3. Cómo se forman los docentes de historia (Mojica & Silva, 2000, pág. 83).

En la primera parte del estudio, (Mojica & Silva, 2000, pág. 85) plantean una "mirada discursiva, aproximada y abierta al debate acerca de la historia, la enseñanza de la historia y su papel en la formación de sujetos con vocación integradora para la

[19] "¿Favorece la enseñanza de la historia la formación de nuestros ciudadanos para la cultura de paz y la integración?"; "¿Cómo se enseña la historia en los países latinoamericanos" (Mojica & Silva, 2000, pág. 84)

[20] Participantes. *Bolivia:* Fernando Cajías de la Vega, Beatriz Cajías de la Vega, Macarena Izurieta y Sea, María del Carmen Alarcón Lizón. *Colombia*: Juan Carlos Mojica y Orlando Silva. *Cuba*: Horacio Díaz Pendás y Manuel Romero Ramudo. *Chile:* Nicolás Cruz B., Pablo Whipple M., Ximena Rojas V. *Ecuador*: Enrique Ayala Mora, Rosemarie Teran Najas y Milton Luna Tamayo. *España*: Cristina del Moral, Pilar Pérez Esteve, Miguel Ángel Torremocha y Rafael Valls. *Panamá*: Euribiades Chérigo Canto, Pedro Fernández, Laura G. Vergara y Johana N. Chock. *Perú*: Margarita Giesecke, Felipe Mac Gregor SJ y Alicia Polvarini de Reyes. *Venezuela*: Arístides Medina Rubio, Luisa Rodríguez Marrufo, Jorge Bracho Martínez y Virginia Morales Jiménez.

cultura de paz". Al cumplir con este propósito se ubican en el terreno normativo (el marco de las políticas educativas vigentes, principios, fines y objetivos generales); también sitúan los conceptos y metodologías que son "el horizonte de la práctica educativa en su conjunto" (Mojica & Silva, 2000, pág. 85) para realizar el análisis del currículo.

En la segunda parte del balance abordan los manuales escolares[21] con el objeto de "reconstruir la propuesta pedagógica, los contenidos históricos, las categorías temporales y la conceptualización sobre integración y paz que subyacen" (Mojica & Silva, 2000, pág. 85).

En el tercer eje se analiza "el papel que le corresponde a la historia en los programas de formación de futuros docentes de básica primaria y en las políticas que orientan la formación permanente de docentes en ejercicio" (Mojica & Silva, 2000, pág. 86).

El giro educativo y la nueva concepción de la enseñanza de la historia

Mojica y Silva (2000) parten de la siguiente afirmación: Colombia en los años noventa vive una revolución en el campo educativo:

> "Desde la construcción de propuestas curriculares innovadoras a través de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), pasando por las experiencias innovadoras de los proyectos pedagógicos de aula, hasta las más agudas discusiones sobre el enfoque de la evaluación, el proceso pedagógico colombiano dejó atrás la monotonía que lo caracterizaba y se transformó en un proceso complejo, participativo y generador de autonomía individual, institucional y regional" (Mojica & Silva, 2000, pág. 84).

Denominan a este cambio como el paso a un "contexto educativo flexible" donde las instituciones educativas estarían en el centro de la construcción de una nueva cultura escolar[22] (Mojica & Silva, 2000, pág. 84). En tal sentido, pasamos de un plan

[21] Revisan las siguientes series editoriales: "Escuela Nueva", 1996, (diseñado, publicado y distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación); la serie Legado (distribución comercial editorial Voluntad 1997).

[22] Basada en dos componentes: a) la autonomía escolar: la posibilidad de actuar sobre las particularidades del contexto a través del PEI (dos objetivos para el PEI: 1. Orientar el proceso de enseñanza aprendizaje; 2.

de estudios “obligatorio y cerrado” a la construcción de un currículo común[23]. Estaríamos en una perspectiva de autonomía curricular donde ya se ha superado los planes de estudios definitivos y obligatorios que “precisen contenidos específicos de enseñanza de la historia” (Mojica & Silva, 2000, pág. 90) sino que éstos aparecen según los fines educativos. En tal sentido, el contexto de cada institución condiciona el proyecto educativo. A pesar de que el “giro educativo”, al que dio apertura la nueva constitución, “pone en entredicho la validez de enseñar una gran cantidad de conocimientos, definidos a través de programas y planes de estudio elaborados por expertos”[24] (Mojica & Silva, 2000, pág. 91) no los excluye completamente, los relega a un fin de todo el proceso educativo[25].

Advierten los autores como una característica de la enseñanza tradicional el que “los planes de estudio estén definidos verticalmente por las instancias oficiales competentes” (Mojica & Silva, 2000, pág. 91). Dicho de otra manera, que el Ministerio de Educación tradicionalmente diseñara y organizara lo que debía de ser enseñado en cada asignatura. Sostienen los investigadores, siguiendo los fines educativos implicados en la ley general de educación, que en un “nuevo contexto de formación integral”, es la comunidad educativa orientada por el Ministerio de Educación, la que define los estándares de adquisición de conocimientos[26]. Además, como indica (Coll, 1992) citado por (Mojica & Silva, 2000, pág. 91), se suman “un conjunto de aspectos del desarrollo humano a la concepción tradicional de la aprehensión de contenidos”.

Construir la identidad de la comunidad educativa); b) La búsqueda de un currículo común (Unirse a los lineamientos generales del Ministerio de Educación) (Mojica & Silva, 2000, pág. 84).

[23] “…en Colombia no existe un plan de estudios homogéneo, unificado y obligatorio” (Mojica & Silva, 2000, pág. 85).

[24] Recordemos que, en 1981, el Ministerio de Educación contrató los servicios de dos historiadores destacados, Jaime Jaramillo y Jorge Orlando Melo, para que construyeran un plan de estudios de Historia.

[25] Las disciplinas científicas pasan a ser uno de los fines del proceso educativo, así lo estipula la Ley: “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, *históricos*, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” Numeral 5, artículo 5 de la Ley General de Educación de 1994, fines del proceso educativo citado por (Mojica & Silva, 2000, pág. 90).

[26] “Información y conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (Mojica & Silva, 2000, pág. 91).

El giro educativo, según (Mojica & Silva, 2000), produjo un efecto de descentralización de la relación con el contenido disciplinar como fundante del proceso educativo por una nueva concepción de lo que acontece en la escuela:

> El acervo cultural del saber desborda la tradicional concepción del conocimiento: la escuela no sólo enseña a dominar y controlar el mundo objetivo de las cosas y los sucesos que se nos dan en la percepción y que son susceptibles de experimentación y de validez fundada en la verdad. La escuela transmite valores, relaciones de poder, concepciones de mundo, concepciones de subjetividad, en síntesis, distintas formas de conocimiento, acción y lenguaje… (Mojica & Silva, 2000, pág. 91)

Los investigadores (Mojica & Silva, 2000) muestran la aparición de la *formación integral* como el poner la mirada en la "subjetividad" producida en la escuela, es decir, en la construcción de disposiciones subjetivas en el estudiante (actitudes). De tal forma, que conceden una valoración positiva al "desarrollo de capacidades subjetivas"[30], lo cual resulta cercano a los planteamientos de la psicología social:

Aprendizaje de información y conceptos	Aprendizaje de procedimientos	Aprendizaje de actitudes y valores
Precisan las *habilidades cognitivas* que ha de lograr el estudiante por ciclos de educación básica	La comprensión que logren los estudiantes de procesos, acontecimientos y hechos se apoya en el *aprendizaje de los procedimientos* del historiador	*Desarrollo de disposiciones subjetivas* para la comprensión de normas y valores de la cultura a la que pertenecen los estudiantes
No establece conceptos o informaciones de carácter histórico[27]	Clasificar e interpretar la información[28]	La historia apoyaría el aprendizaje de los límites de la sociedad en que viven los estudiantes, su devenir histórico y los principios que la configuran como un estado democrático[29].

Tabla 1. Estructura de los indicadores de logro en la Ley General de Educación (elaboración propia)

[27] Estos son algunos indicadores o estándares de comprensión que aparecen en La Ley General de Educación: - identifica las instituciones sociales y políticas más importantes del país -comprende que la organización del territorio se basa en procesos sociales que articula múltiples dimensiones de la realidad – comprende las relaciones sociales teniendo en cuenta algunas relaciones de causalidad…- comprende que los documentos utilizados pueden tener diversas interpretaciones

[28] -Elabora relatos sencillos a partir de información concreta – identifica y utiliza diferentes fuentes de información para la construcción del pasado -Ubica en el tiempo hechos de la historia ocurridos antes y después de Cristo -Conjetura y formula hipótesis sobre eventos, causas y procesos históricos, etc.

[29] - Tiene sentido de pertenencia como miembro de la nación colombiana – Tiene sentido de pertenencia a una sociedad histórica diversa y en conflicto.

[30] Entiéndase: capacidades cognitivas (aprehensión de contenidos) y capacidades sociales (comprensión y aceptación de las normas sociales) (Mojica & Silva, 2000, pág. 91).

En efecto, la estructura que define Ley General de Educación para los indicadores de logro o estándares de comprensión[31] está basada en los desarrollos de la psicología, centrada en el aprendizaje por edades (la estructura cambia según el grado véase la tabla 1).

Los autores (Mojica & Silva, 2000) nos ofrecen una ruta de acceso a la problemática de la enseñanza de la historia, para ello nos alientan a que centremos el interés en la peculiaridad que tal enseñanza ha tenido para los maestros y los estudiantes en la educación básica, sostienen ellos que el saber histórico ha tenido las siguientes características:

Discurso narrativo	Elabora y describe situaciones que nos son absolutamente nuevas para el estudiante, que se relacionan la mayoría de las veces con su cotidianidad escolar y extraescolar
Del pasado remoto	Se refiere a eventos, lugares y tiempos lejanos y sin sentido para el estudiante
Referentes circundantes	Se refiere a documentos, monumentos, personajes que no están presentes en el mundo circundante, sin conocimiento directo de ellos.
Interés relativo	Puede interesar en la medida que es un saber de "historias", "personajes", podría trascender a un saber complejo, discursivo, de ideas y relatos.

Tabla 2. El saber histórico en la educación básica según (Mojica & Silva, 2000). Elaboración propia

Esta forma que ha asumido la enseñanza de la historia se ha visto influenciada "por la psicología cognitiva, que en la última década ha adelantado diversas investigaciones que han generado en los profesores de historia un cambio conceptual tanto en las formas de enseñar el conocimiento histórico, como en las concepciones acerca de las competencias cognitivas del alumno" (Pozo, 1989)

[31] *Indicadores de logros* entendidos como "Hilos conductores, metas educativas específicas para las áreas obligatorias con los ciclos y conjuntos de grados que define la Ley"; *Estándares de comprensión* entendidos como "los procesos de pensamiento y los contenidos mínimos que se requieren para la configuración de las áreas obligatorias" (Mojica & Silva, 2000, pág. 99)

citado por (Mojica & Silva, 2000, pág. 102). De suerte que ha emergido un campo de saber concreto, el de la "Enseñanza de las ciencias histórico-sociales" preocupado por sus propios objetos de investigación[32] (Nótese que estos objetos son los que propone Mario Carretero, a ello me referiré más adelante). Como una contribución a este campo de saber, (Mojica & Silva, 2000) nos presentan tres niveles de conceptualización que encontraron en el currículo creado desde 1994 en Colombia:

La historia y el conocimiento del contexto social. El aprendizaje del conocimiento histórico ofrece al estudiante "la oportunidad de reconstruir y conocer la génesis y dinámica evolutiva de su comunidad local y municipal, abriendo así su propia cotidianidad a los aspectos de una cultura nacional" (Mojica & Silva, 2000, pág. 103). El conocimiento histórico para forjar una "identidad cultural" echa mano del entorno del estudiante (local, regional, nacional e internacional). Por lo tanto, la comprensión inicial del niño se dirige a las "instituciones sociales, económicas, políticas, etc. Que cotidianamente salen a su encuentro…" (Mojica & Silva, 2000, pág. 103). Aprender estas estructuras sociales y su diferenciación[33] es imprescindible para la enseñanza de la historia[34], pues "la conceptualización de los aspectos básicos del mundo social facilitaría el acercamiento y comprensión de los estudiantes a las sociedades humanas que le precedieron" (Mojica & Silva, 2000, pág. 103). Ahora bien, como la historia estudia "la evolución de las sociedades humanas en el tiempo" (Mojica & Silva, 2000, pág. 103) la forma de conocer esas sociedades es a través de documentos, bienes inmuebles y muebles, los vestigios a los que tengan acceso[35]. De ahí que sea necesario proporcionar al estudiante el uso de fuentes (orales, escritas, materiales). Con esto se reúnen los elementos para

[32] Objetos como: "las formas de razonamiento y argumentación; la resolución de problemas sociales-deductivos; los procedimientos para la selección y clasificación de la información; la capacidad de explicación de los procesos históricos" (Mojica & Silva, 2000, pág. 103).

[33] "las formas de organización social y política, el territorio, la familia, las formas elementales de la producción, los servicios públicos, etc." (Mojica & Silva, 2000, pág. 103)

[34] En esta perspectiva se asume una compenetración entre las ciencias sociales y la historia para la comprensión de los hechos, los acontecimientos y los procesos del pasado.

[35] "Fotografías, casas, leyendas, relatos, mitos, costumbres, celebraciones, etc." (Mojica & Silva, 2000, pág. 103)

que el estudiante esté en condiciones de proceder como un historiador desde lo más cercano (la familia) hacia lo universal.

Relación pasado/presente en la enseñanza de la historia. La enseñanza de la historia toma como horizonte el mundo vital del estudiante, esto es, "la posibilidad de que éste construya una descripción del espacio-tiempo en el que vive y de la cultura que comparte" (Mojica & Silva, 2000, pág. 104). Las preguntas siempre se hacen desde el presente[36]. Se trata de interrogar el pasado desde el presente para convocar "los intereses, las ideas, los gustos y los recuerdos" (Mojica & Silva, 2000, pág. 104). Sostienen los investigadores que sin el mundo de la vida del estudiante sería imposible preguntarse por el pasado. A lo que se agrega, que "el conocimiento social e histórico plantea una conformación de conocimientos previos del sujeto que conoce" (Mojica & Silva, 2000, pág. 105), nunca se parte de cero.

La enseñanza de la historia vehículo de apropiación de la diferencia. La historia ofrece la posibilidad de conocer una cultura universal, apropiar el "acervo de saber que le permite hacerse y formarse como ciudadano del mundo" (Mojica & Silva, 2000, pág. 105). Al valorar la diversidad cultural y, al mismo tiempo, la diversidad de disposiciones subjetivas ante el mundo social y físico, la diversidad de las formas de organización y la diversidad de soluciones a los problemas, el estudiante tiene una amalgama de posibilidades para valorar la diferencia, sostienen los autores (Mojica & Silva, 2000).

La disciplina histórica en los textos escolares

En los textos[37] se incorpora la intencionalidad pedagógica de la psicología cognitiva (sobresalen aspectos como conocimientos previos, enriquecimiento de la experiencia, aprendizajes significativos, etc.).

[36] Preguntas como: "¿Quién estuvo aquí antes que nosotros? ¿qué hicieron los hombres y mujeres que estuvieron aquí? ¿Cuánto tiempo estuvieron aquí? ¿Qué formas de organización tenía esos hombres? ¿Qué tipo de religión tenían esas comunidades? ¿Cómo educaban a sus hijos en esa época? ¿Cómo se vestían? ¿Qué producían para comer? ¿Cómo ocupaban el tiempo libre? ¿Eran violentos los hombres de esa época? ¿Qué conocimientos poseían los hombres de esa época?" (Mojica & Silva, 2000, pág. 104)

[37] Revisan las siguientes series editoriales: "Escuela Nueva", 1996 (diseñado, publicado y distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación); la serie Legado (distribución comercial editorial Voluntad 1997).

En los textos de *Legado* el contenido histórico evidencia una "visión ecléctica en la que se integran concepciones de la historia tradicional (centrada en los personajes políticos y militares) y concepciones de la Nueva Historia, aparecen protagonistas "marginales" ligados a procesos sociales como en el caso de las mujeres (Mojica & Silva, 2000, pág. 120). La historia aún tiene como eje lo político, pero se agregan algunas temáticas de orden cultural (por ejemplo, historia de la arquitectura) para entender la mentalidad de una época. La historia reciente se centra en las obras del gobierno y en la gestión presidencial (Mojica & Silva, 2000).

La disciplina histórica en la formación de maestros

Según Mojica & Silva (2000) en el giro educativo que hizo el país en los noventa se empieza a ver al maestro como "promotor, participe, gestor y crítico del nuevo proceso educativo", que ha abandonado los viejos esquemas[38], en suma, la creación del maestro como "sujeto pedagógico"[39] (Mojica & Silva, 2000, pág. 127). Esta visión del maestro en la Ley General contrasta con la formación docente[40], al respecto, los investigadores encuentran que:

- la situación de la historia como conocimiento, su presencia en la formación de los maestros, no es tan clara. La historia como asignatura específica, ni como campo no tiene un lugar claro, "no se menciona como un aspecto básico de los contenidos a desarrollar y su presencia es difícil de detectar" (Mojica & Silva, 2000, pág. 155).

- De igual manera ocurre con la enseñanza de la historia como un campo específico del saber pedagógico (Mojica & Silva, 2000). No está definida su situación de enseñanza en ninguno de los programas revisados.

[38] "Un trabajo poco imaginativo, rutinario, mecánico y externo a los intereses de los actores involucrados" (Mojica & Silva, 2000, pág. 127)

[39] Esta categoría la derivan los autores de la conceptualización del grupo de investigación liderado por Antanas Mockus (1994) que "ha definido el *Know how* del docente como *competencia pedagógica"* (Mojica & Silva, 2000, pág. 120).

[40] Los autores (Mojica & Silva, 2000) revisan los programas de formación de futuros docentes de básica primaria en 3 universidades de Bogotá, fueron seleccionadas por "su cobertura y calidad cuentan con suficiente experiencia en la formación de docentes" (Mojica & Silva, 2000, pág. 86). Dichas universidades son: Pontifica Universidad Javeriana PUJ (Licenciatura en educación básica primaria); Universidad del Bosque (Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales); y Corporación Universitaria Iberoamericana (Licenciatura en educación preescolar y básica primaria).

Ahora bien, (Mojica & Silva, 2000) reconocen que estas conclusiones pueden ser apresuradas por sólo fijarse en las horas de dedicación y en las asignaturas. Entonces revisan los contenidos históricos en dos programas[41] comparativamente se observan dos tendencias divergentes:

> Una que concibe la formación histórica desde los contenidos del área, que insiste en una descripción lineal del conocimiento histórico, pero que reconoce la importancia del punto de vista psicológico de la enseñanza; otra propuesta que reduce el número de contenidos históricos, que plantea una mirada desde la forma (contenido/forma) y desde el desarrollo del pensamiento socio-histórico, que insiste en la discusión teórica sobre la enseñanza de la historia, y que reconoce que en tal discusión es central el problema epistemológico de la historia (Mojica & Silva, 2000, pág. 156).

La línea que los investigadores descubren en la legislación ceñida al constructivismo cognitivo converge con los abordajes que desde los años ochenta se desarrollaron en España y en los noventa en Argentina. Desde 1996 (en Colombia) hay una continuidad tanto en sus recursos metodológicos, progresos categoriales como sus perspectivas didácticas. Como se verá la línea de investigación en Colombia estuvo muy cercana en los noventa al análisis de políticas mientras que línea psicológica proviene de afuera.

2. La enseñanza de la historia en Hispanoamérica (2006)

Sandra Rodríguez & Wilson Acosta (2008) presentaron en una ponencia los resultados de un estado del arte en el que se ocuparon de revisar una amplia base documental (265 registros)[42], ubicando en el periodo 1990-2006 todas aquellas publicaciones referidas a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que circularon en nuestro país, es decir, todas las publicaciones producidas en

[41] El de la PUJ con 20 años de experiencia y el de la Universidad del Bosque con 2 años de experiencia, ambas con cobertura nacional.

[42] El criterio del que parten los autores para la selección de los registros es rastrear aquellos que "operan analíticamente sobre la *práctica de la enseñanza de la historia*, en el marco de una institución, un colectivo, o en un esfuerzo individual, para diagnosticar problemas, proponer conceptos y métodos, generar alternativas didácticas y establecer relaciones con otros investigadores con quienes conforman comunidad de discurso" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 2).

Hispanoamérica; son los hallazgos de una investigación desarrollada en el marco del CIUP[43]. Su interés es identificar la manera como se "configuró el campo discursivo de la didáctica de las ciencias sociales" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 1). Entienden la didáctica de manera amplia como el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Ahora bien, los investigadores asumen la enseñanza de la historia como perteneciente al campo de la enseñanza de las ciencias sociales. La razón obedece a que la historia es una de las áreas curriculares de ciencias sociales desde 1984. Uno de los objetivos del balance es precisar: "…los autores, los problemas y los debates que caracterizan la enseñanza de la historia desde 1990, y desde allí plantear, de un lado, sus relaciones conceptuales y metodológicas con la didáctica de las ciencias sociales" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 1). Otro objetivo del balance es presentar "las tendencias en la enseñanza de la historia que [han] identificado: didáctica crítica, la enseñanza de la historia desde las particularidades de la disciplina, las experiencias de aula y los proyectos pedagógicos y la enseñanza de la historia desde la perspectiva cognitiva" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 1). Finalmente, los autores descubren en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, el potencial de producir efectos en el uso público de la historia.

Hacia la construcción de una didáctica de la historia

Entre los precursores de las investigaciones en España sobre enseñanza de la historia se destaca Mario Carretero (desde la década de 1980) se propuso como tarea prioritaria según (Gómez, 2000, pág.33) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 4) : "…precisar la naturaleza de la disciplina como forma de conocimiento y buscar apoyo a los problemas que planteaba el aprendizaje de la historia, reconociendo la especificidad del conocimiento social –y, por tanto, también del histórico-". En concordancia, sus planteamientos tuvieron la siguiente orientación: superar y evitar el aprendizaje memorístico y enciclopédico tradicional en la enseñanza de la historia, para lograr mejores procesos cognitivos en los alumnos,

[43] Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Vigencia 2005. La investigación referida es "Estado del Arte en la Enseñanza y el Aprendizaje de las ciencias sociales: producción académica en los países de habla hispana. 1990-2000".

establecer nuevos métodos didácticos y renovar los propósitos cívicos de la formación. Mario Carretero definió una ruta para las investigaciones hacia tres líneas: disciplinar, psicológica y didáctica, que serán retomadas por Rodríguez & Acosta para desarrollar sus conceptualizaciones posteriores.

En la primera el interés radicó en "incluir los avances de la disciplina histórica, para clarificar la manera como los esquemas historiográficos desde los cuales los docentes trabajan influyen en los alumnos y para incluir distintas interpretaciones del pasado en la comprensión de los contenidos históricos" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 3).

En la segunda, las preocupaciones psicológicas rondaron cinco aspectos importantes: conceptos sociales básicos, tiempo histórico[44], solución de problemas hipotético deductivo con contenido social, compresión de la causalidad histórica[45] y relativismo cognitivo (Carretero, M; Pozo, J y Asencio, M, 1989: 18) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008).

En la tercera, incursionaron en la construcción de un modelo de aprendizaje y enseñanza de la historia, "…para que los alumnos puedan adquirir teorías y procesos de razonamiento, y mediante el análisis de los procesos psicológicos que se ven implicados en el aprendizaje de la historia y de las estrategias didácticas más adecuadas para impulsar dicho aprendizaje" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 3).

La continuidad a estas preocupaciones investigativas tuvo lugar también en Argentina con la vinculación de Mario Carretero a programas académicos de este país[46]. Hacia 1996 se encuentran nuevos esfuerzos investigativos sobre la línea disciplinar, vieron como una nueva necesidad "incorporar las relaciones entre la historia y las ciencias sociales en la planeación curricular" (Rodríguez A. & Acosta

[44] La importancia de las nociones temporales en la enseñanza de la historia y su lugar en el diseño curricular de esta disciplina.

[45] La manera como se solucionan problemas causales de contenido histórico, en adolescentes y adultos universitarios.

[46] Sin duda, que la incorporación de Mario Carretero en 1995 a la Maestría en Psicología Cognitiva y aprendizaje de la FLACSO contribuyó a difundir esta perspectiva investigativa en América Latina.

J., 2008, pág. 4). Además, agregaron -por primera vez- como característica central del conocimiento histórico "la narrativa", al reconocer que "las situaciones históricas se componen de agentes, secuencia en el tiempo y desenlace" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 4). Unos años después aparecieron nuevos aportes sobre el razonamiento histórico, al respecto, afirmaban:

> …para la comprensión de las ciencias sociales y la historia es necesario partir del conocimiento previo del alumno y de las características específicas del conocimiento social e histórico que se enseña. Dicho dominio del conocimiento, condiciona en cierta medida el aprendizaje, porque influye en la selección y utilización de evidencias, en la formulación de hipótesis y en las explicaciones elaboradas por los individuos en la solución de problemas con contenido histórico (Carretero, M y Limón, M) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 4).

Otra preocupación investigativa que comenzó a tomar fuerza hacia finales de los años noventa fue la necesidad de brindarle herramientas a los maestros en formación para su trabajo en el aula. Se asumió que las reflexiones teóricas surgidas en el marco de la disciplina histórica podrían facilitar la construcción de una didáctica. La relación entre la disciplina histórica y su enseñanza en el ámbito escolar, estaba referida a la importancia de los contenidos y a los procesos de aprendizaje de los alumnos. En tal sentido, las didácticas se enfocaron en el receptor de la enseñanza (indagación por ideas previas y el sentido de la evaluación[47]) y la formación del maestro se enfocó en sus capacidades disciplinares. Las nuevas investigaciones marcaron como ruta:

> "…el proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en los distintos niveles educativos; el lugar que ocupa la teoría en la formación académica de docentes y alumnos, la necesidad de una didáctica específica que fortalezca el aprendizaje de los contenidos disciplinares" (Arrondo, C y Bembo, S, 2001:11) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 6).

Desde los noventa, en Latinoamérica también era evidente una tendencia hacia la indagación (en los textos escolares de historia) por la relación entre la disciplina

[47] En este contexto emergen los criterios de evaluación: procedimentales, conceptuales y aptitudinales.

histórica y la historia enseñada. Algunos investigadores, estrechamente ligados a la disciplina histórica[48], inauguraron la línea de investigación crítica sobre el uso de la historia en los manuales escolares, procurando identificar "los aportes de la investigación histórica profesional y los sentidos que se le daba a la historia latinoamericana en la conciencia oficial de cada país" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 6). No obstante, esta corriente muy lejana del constructivismo cognitivo también redundo en la importancia de los contenidos y en el cambio conceptual de la historia en la escuela.

Otra línea de investigación importante desarrollada por Pilar Bénejam y Joan Pagés (continuador del legado de su maestra) es la que parte de la fundamentación del concepto de *transposición didáctica*. El concepto designa "el paso del conocimiento social científico o "saber sabio" al saber enseñando (Chevallard,1991) y reconoce la obligada distancia que los separa" (Bénejam, P. 1997: 75) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 6). Así, para que la enseñanza de la historia sea posible, "el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado" (Bénejam, P. 1997: 75) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 6). De manera que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y la práctica de la transposición didáctica, en definitiva, la transposición didáctica crea una ruptura especifica en cada disciplina científica para construir su campo como didáctica. En tal sentido, pensar en una didáctica para la historia o para las ciencias sociales es pensar en las relaciones que se presentan en la siguiente matriz:

[48] El libro de compilación en el que se basa los planteamientos de (Rodríguez A. & Acosta J., 2008) contienen las siguientes investigaciones: "Política de desarrollo y nacionalismo en América Latina en el siglo XIX (Jürgen Puhle, H); textos de historia al servicio del nacionalismo (Vásquez, J); La época colonial en textos escolares mexicanos: un problema de identidad nacional (Dressendörfer, P); Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989 (Braslavsky, C); Imaginario colectivo e identidad nacional: tres etapas de la enseñanza de la historia en Venezuela (Harwich, N); Reflexiones sobre la imagen de Bolívar y la enseñanza de la historia en Venezuela (Werz, N); La batalla de los manuales en Colombia (Colmenares, G); Los caballeros andantes del patriotismo. La actitud de la Academia Nacional de la Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social (Joachim König, H); Movimiento indígena y recuperación de la historia (Finji, M); Caudillos y caudillismo. La presentación del tema en los libros escolares de historia latinoamericana (Riekenberg, M); entre la pretensión histórico universalista y la práctica etnocentrista. Latinoamérica en los textos de historia de la República Federal de Alemania (Von Borries, B)" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 6).

	Transposición didáctica		
Ámbito	Disciplinas académicas	Discurso psicológico (conocimiento y aprendizaje)	Formación
Configura el currículo en cuanto a	Conceptos, hechos y principios	Procedimientos	Valores, normas y actitudes
Mecanismo	Elección de conceptos transdisciplinares	Instrumentos didácticos para la conceptualización[49]	¿Qué tipo de ciudadano se pretende formar?[50]
Función	Unidad e intencionalidad del programa	Procedimientos en una lógica de secuencia y selección de contenidos	Se aprende y retribuye en el proceso de socialización

Matriz 1. Transposición didáctica propuesta por Pilar Bénejam (elaboración propia)

La recepción del constructivismo cognitivo en Colombia

Los autores (Rodríguez A. & Acosta J., 2008) plantean que en el contexto nacional "los cambios en los contextos institucionales en materia educativa –nuevo currículo– y la influencia de corrientes pedagógicas y psicológicas nuevas –especialmente los diversos constructivismos–" (Torres, A, 1994: 73) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 8) promovieron debates sobre la enseñanza de la historia que tuvieron como trasfondo las políticas de integración curricular. Uno de los primeros problemas abordado por Jairo Gómez (1990) fue "la inexistencia de puentes con los saberes específicos de las ciencias sociales porque no se ha construido el objeto

[49] "Formular preguntas, adquirir información, presentar informaciones, explicar datos, buscar soluciones y utilizar la cultura política para influir en las decisiones (Cada Ciencia Social da prioridad a ciertos procedimientos de acuerdo con su especificidad)" (Bénejam, P. 2007:75) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 7).

[50] "La respuesta puede ser de tres maneras: - no hacer ninguna declaración y asumir una postura de neutralidad; - optar por una propuesta que deje a los alumnos en capacidad de competir por el poder, el bienestar económico y alcanzar el éxito personal; - trabajar por una sociedad democrática, que reconoce la necesidad de una labor mancomunada por el bienestar colectivo"(Bénejam, P. 2007:75) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 7).

de su enseñanza"[51] citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 8). En otros proyectos de investigación, en los que nacieron grupos de investigadores[52] continuarían indagando por "los procesos cognitivos implicados en la comprensión de la historia a partir del diseño de un conjunto de modelos pedagógicos en los cuales se articulara la modalidad narrativa del pensamiento y las particularidades de las concepciones historiográficas" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 9). También buscaron explorar "los contenidos de las representaciones sociales a partir de tres ejes: económico, político y social…Cada eje se abordó en el trabajo pedagógico mediante una noción nuclear: dinero, familia y nación" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 9). A partir de estos aspectos se procuró estimar las implicaciones pedagógicas y curriculares para formular una propuesta integral (disciplinar, psicológica y didáctica) de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela[53]. Luego se desprendieron otras investigaciones centradas en el papel de la representación narrativa en la enseñanza de la historia, una de ellas indagó las potencialidades pedagógicas de un fenómeno social (la pobreza) en un grupo de pequeños escolares[54]. Otra línea que siguieron las investigaciones fue la aproximación multidisciplinar a los problemas sociales.

Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo (1995) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 10) también tuvieron una activa participación en la década del noventa

[51] Aunque en el caso de la historia predominaban un conjunto de contenidos para su enseñanza, uno de los más representativos en la década de los ochenta fue el realizado por Jaime Jaramillo y Jorge Orlando Melo para el Ministerio de Educación.

[52] Entre estos un grupo de Licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" (1992 y 1993) entre ellos: Claudia Rincón, Sandra Rodríguez, Jorge Castro, Edilberto Hernández, Alexis Lombana, Orlando Silva, Laura de la Rosa y Claudia Muñoz; algunos han hecho maestría en Educación con Énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía o en Sociología de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y dos de ellos han continuado con estudios doctorales, en historia en la Universidad Nacional de Colombia (Rodríguez, Sandra) y en educación en un convenio interinstitucional entre las universidades Pedagógica, del Valle y Distrital (Silva, Orlando) y se han dedicado a la investigación en enseñanza de la historia, de las ciencias sociales y en historia. Datos proporcionados por (Rodríguez & Acosta, 2008).

[53]Las actividades desarrolladas en la escuela deben según los autores, contribuir al desarrollo psicológico del pensamiento social (Gómez, J y Ramírez, P, 1998) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 9).

[54] El fenómeno de la pobreza visto desde la representación social: una propuesta pedagógica y didáctica (Ramírez, P y Rodríguez, S. 1998) citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 9). "Se desarrolló durante 1996 en la clase de ciencias sociales de tres grupos de grado sexto y exploró y analizo los contenidos de la representación social de los niños con respecto a la pobreza, a partir de actividades y materiales de apoyo diseñados y desarrollados durante el año escolar." (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 9).

en la investigación del campo de la enseñanza de la historia. Su trayectoria se encuentra en el análisis crítico de la relación dual entre investigación disciplinar e innovación pedagógica: cómo se aprende, cómo se enseña y para qué la historia; también intentaron explorar la construcción del pensamiento histórico del adolescente y la construcción de explicaciones y relaciones históricas.

Las investigaciones en el campo de la didáctica de la historia también cuentan con aportes de la teoría crítica y la tradición marxista. Es el caso de Fedicaria, red de profesores de todos los niveles de enseñanza con distintos núcleos en España. Una de las apuestas de esta orientación investigativa es "fundamentar una didáctica crítica basada en el estudio de los problemas sociales relevantes" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 11).

Las publicaciones especializadas permiten ver las tendencias del campo didáctico de la historia

Los autores nos presentan una de las revistas con mayor trayectoria en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía (Revista Iber, del grupo editorial Graó, 57 publicaciones entre 1994-2006), cuyo objeto ha sido otorgarles un carácter científico a las investigaciones didácticas del campo[55]. Sobresalen algunos ejes por su interés disciplinar (el espectro temático lo presentamos en el gráfico 5): el énfasis puesto en épocas (antigua, medieval y moderna), fechas (polémicas) y la valoración de acontecimientos (traumáticos) desde diversas interpretaciones, así como las discusiones frente a la pertinencia y selección de contenidos que han de circular en la escuela; análisis de las posibilidades metodológicas de fuentes documentales, orales, registros arqueológicos y los archivos, los museos en la enseñanza de la historia; otro eje temático ha rondado sobre las transformaciones

[55] "Proporcionar información útil para la práctica docente y para la autoformación del profesorado; contribuir a la construcción de un campo específico de la didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia; crear redes de intercambio de ideas, iniciativas y experiencias entre el profesorado; favorecer la renovación del discurso pedagógico dominante, abriendo vías para su superación crítica; buscar una influencia intelectual y práctica que permita trasladar las ideas educativas innovadoras a un sector de la profesión y a la práctica escolar y dar a las experiencias didácticas la misma «categoría» científica y el mismo valor que la investigación teórica" Web de Iber: http://iber.grao.com/revistas/fichatecnica.asp?ID=10 citado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 12)

de la disciplina histórica y los aportes de los historiadores y la historiografía al campo de la enseñanza; finalmente, se constata un interés por indagar en los planes de estudio de los programas de formación de maestros en relación con los contextos sociales; el lugar del saber disciplinar en su formación, al respecto dicen: "…es a través del conocimiento escolar de la materia como se incide en la educación de los alumnos" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008). Así como las redes de trabajo docente que entablan y facilitan la orientación hacia metas de enseñanza común.

Gráfico 5. Espectro temático de la Revista Iber 1994-2006. Elaboración propia con base a los datos suministrados por Rodríguez & Acosta (2008)

En conclusión, (Rodríguez A. & Acosta J., 2008) plantean que las tendencias en enseñanza de la historia contribuyen a construir un campo didáctico, las producciones investigativas del período 1990-2006 en Hispanoamérica se pueden delimitar a las siguientes corrientes:

Enseñanza de la historia desde la perspectiva cognitiva. A pesar de que Mario Carretero y sus continuadores entablaron tres ejes temáticos de investigación

(disciplinar, psicológica y didáctica) se terminaron inclinando por la ruta psicológica (las distintas dimensiones del aprendizaje). Al dársele un lugar central a conceptos como causalidad histórica, tiempo histórico, resolución de problemas, competencias y habilidades[56], se subordina todo el proceso de enseñanza al factor de desarrollo cognitivo, omitiendo otros factores que explican lo que acontece en la escuela (factores socio-históricos, contextos culturales y dinámicas de la historia nacional); también se borran las condiciones sociopolíticas en las que se desarrolla la propia investigación, pues esta incidencia psicológica, tiene que ver con "…el énfasis que las reformas educativas dan a las competencias y a los proyectos de integración curricular y a los aprendizajes ciudadanos, que desplazan los contenidos curriculares y reducen los aspectos conceptuales de la enseñanza de la historia a procedimientos y formación de valores y normas" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 14). Vemos que en Colombia se adoptó está perspectiva en algunos grupos de investigaciones de la Universidad Distrital y la Universidad Javeriana.

La tendencia representada por Pilar Bénejam y Joan Páges, que nace con el planteamiento de "la didáctica de las ciencias sociales como un campo de saber específico" y que dio un giro hacía la formulación de propuestas llevadas a la experiencia (considerando los diversos contextos) e integrando la formación del maestro a dichos propósitos. Redundo también en la ruta psicológica al incorporar como un elemento teórico fundamental de la propuesta "los aprendizajes previos" (del mismo modo que se atiende exclusivamente la representación social del estudiante), pues es volver sobre los esquemas cognitivos[57]. De un lado, se olvida las condiciones sociohistóricas de la enseñanza[58] y, de otro lado, no valoran críticamente la integración curricular, ésta tiende a diluir "el carácter particular de la historia y la geografía como campos específicos" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 15) y no responde necesariamente a las particularidades de la enseñanza sino a la necesidad de reformas políticas.

[56] Conceptos que no dejan de ser importantes según (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 14).
[57] "la psicología explica al niño escolar" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 15).
[58] Entendidas cómo: "la historia de los sujetos escolares –estudiantes y profesores–influye en la manera como se llevan a cabo las prácticas de enseñanza o cómo se puede incorporar reflexivamente a esta experiencia para tomar distancia de ella y posibilitar las transformaciones" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 15).

La enseñanza de la historia desde la apuesta disciplinar. Recogidas en la perspectiva de las revistas especializadas como Iber, que propugna por darle a la investigación en enseñanza de la historia la misma valoración que la investigación disciplinar en historia, por ello se comprende su estrecha cercanía y el empleo de sus categorías y metodologías.

Enseñanza de la historia desde la didáctica crítica. Esta tendencia construye una posición crítica sobre la enseñanza de la historia que resulta de "articular la experiencia sociohistórica acumulada en la escuela, el saber disciplinar específico de la historia, y los problemas sociales relevantes para cuestionar el presente" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 16). Además, plantea una visión de la didáctica distante a la instrumentalización del saber en la escuela y a la mirada acrítica del saber histórico; el lugar del maestro es replanteado desde una postura ética[59] que se interrogue por la finalidad socioeducativa de la ciencia histórica.

Enseñanza de la historia reciente. Algunas investigaciones desde el 2004 en Argentina y Chile (especialmente) han analizado "las relaciones entre memoria colectiva, políticas de la memoria y enseñanza de la historia" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 16); rastreando los efectos que sobre el presente tienen las dictaduras y los conflictos armados internos; la utilidad de la historia para pensar un futuro democrático; sus posibilidades éticas, el pasado no inmoviliza a los sujetos sino que posibilita un horizonte de expectativas.

3. Los tres enfoques en el campo de enseñanza de la historia (2011)

Algunos años después Sandra Rodríguez (2014) contribuye con un libro de compilación sobre la investigación en enseñanza de la historia en América Latina[60], donde mantiene una línea de continuidad con las investigaciones desarrolladas entre 2004 y 2008. La autora inicia señalando que "entre 1984 y 1994, los debates y las investigaciones se circunscribieron a la propuesta de integración curricular y a los procesos cognitivos propios del pensamiento social." (Rodíguez, 2014, pág.

[59] Presta atención a su "función sociocultural como detentadores y administradores de saberes y poderes" (Cuesta, R, 1998: 230) citado en (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 16)
[60] Plá, S. & Pagés, J. (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina.* México: UPN.

109). En 1994, con la Ley General de Educación, hay una apertura en el área de ciencias sociales, "quedó compuesta por varios campos de saber"[61]. Esta ley motivó el crecimiento de las investigaciones en las facultades de educación de las universidades[62] (públicas y privadas); por otro lado, las iniciativas docentes cercanas al sindicato estaban adscritas a la renovación curricular[63]. Desde entonces las investigaciones mantuvieron el interés por la enseñanza de las ciencias sociales como área integrada; algunos incentivaron el debate de la enseñanza de la historia como campo específico, mientras otros alentaban la enseñanza de las ciencias sociales como un campo multidisciplinar e interdisciplinar (Rodíguez, 2014).

Otros dos factores importantes marcaron el rumbo de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El primero, fue los cambios que impulsó el gobierno en la profesionalización docente, esencialmente, en los planes de estudio de los programas de educación desde 1998. El segundo, "la configuración de una propuesta educativa basada en la evaluación como principio regulador de la vida escolar" (Rodíguez, 2014, pág. 111). Ello implicó descentrar el debate curricular[64] poniendo por encima el debate al proceso evaluativo. En este contexto de "giro educativo" (Mojica & Silva, 2000) la autora descubre tres enfoques de investigación en el campo de la enseñanza de la historia en el periodo 1990-2011. Su objetivo es presentar un estado de conocimiento sobre la investigación en el campo exponiendo las características de los tres enfoques[65]:

[61] Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Ley 115 de 1994 artículo 26.

[62] El escenario del debate fueron los programas de formación docente (facultades de educación), implicó un cambio en los planes de estudio: algunos abandonaron la formación disciplinar (en historia, geografía y pedagogía) para darle importancia a seminarios de psicología y pedagogía o didácticas específicas. Sostiene (Rodíguez, 2014, pág. 110): el debate estaba entre quienes buscaron "mantener un enfoque disciplinar básico, articulado a una formación pedagógica complementaria, y quienes consideraban que la profesión docente implicaba una centralidad de los contenidos pedagógicas y didácticos para lo que se requería una formación interdisciplinar".

[63] La Federación Colombiana de Educadores tuvo una participación importante en la reglamentación y fundamentación de la ley 115 según (Rodíguez, 2014, pág. 110).

[64] Es decir, el debate frente a la forma como debe estar compuesto el currículo, frente a su constitución, frente a los contenidos e, incluso, frente a los fines, pasó a un segundo plano.

[65] Como todos los trabajos que se presentan en el libro, el estado del conocimiento se realiza con base a: las relaciones interdisciplinares, las categorías analíticas y autores representativos, los temas y los sujetos de investigación, las metodologías de investigación y los posibles caminos a futuras investigaciones en enseñanza de la historia.

Cognitivo[67], curricular[68] y didáctico[69] (en la matriz 2 se exponen de forma comparativa los distintos comportamientos y características de los enfoques investigativos):

	Enfoque		
	Cognitivo	**Curricular**	**Didáctico**
Relaciones interdisciplinarias	Predomina la historia como perspectiva multidisciplinar	Tensión entre lo disciplinar - interdisciplinar	Complementariedad entre historia, ciencias sociales y otros campos
Categorías analíticas	1. Pedagogía conceptual; 2. Representaciones y nociones sociales; 3. Enseñanza para la comprensión; 4. Evaluación por competencias; 5. WebQuest y ambientes de aprendizaje	1. Carácter de los contenidos; 2. Las apropiaciones de la historia; 3. Integración curricular.	1. Didáctica analítica; 2. Didáctica reflexiva.
Autores representativos	Julián y Miguel De Zubiría; Jairo Gómez y Piedad Ramírez; Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo; Carlos Ortiz y Gabriel Restrepo, etc.	Mauricio Archila, Rodolfo de Roux, German Colmenares; Martha Herrera, Alexis Pinilla; Juan Carlos Mojica, Orlando Silva y Medófilo Medina; Darío Betancourt, Renán Vega, Darío Campos, Sandra Rodríguez; Francisco Cajiao	Mireya González, Amanda Cortés, Raúl Barrantes; Eduardo Castañeda, Sandra Rodríguez y Wilson Acosta, Alcira Aguilera y Isabel González, Ruth Quiroz y Ana Díaz
Tema	Aprendizaje	Contenidos	Enseñanza
Sujetos	Estudiante escolar	Profesores y estudiantes	Maestro
Metodologías de investigación	experimentales y cuasi-experimentales[66]; observaciones participantes; análisis de textos; sistematizaciones; entrevistas clínicas.	Investigación documental; análisis crítico del discurso; análisis de textos escolares	Investigaciones documentales (análisis del discurso y teoría del actor-red); herramientas etnográficas

Matriz 2. Enfoques de investigación sobre enseñanza de la historia 1990-2011 según (Rodíguez, 2014).

[66] Caracterizadas por la aplicación de pruebas y test de medición (Rodíguez, 2014).

[67] Enfoque cognitivo. Se agrupan las investigaciones que han enfatizado los procesos que ocurren con los sujetos escolares en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, a partir de aportes de distintas corrientes de la psicología y de las ciencias cognitivas (Rodíguez, 2014, pág. 111).

[68] Enfoque curricular. Se agrupan las investigaciones que analizan 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 (Rodíguez, 2014, pág. 111).

[69] Enfoque didáctico. Se agrupan las investigaciones que buscan indagar por los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, los procesos formativos o de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones profesionales del docente. Busca aportar al saber profesional de los docentes e incentivar procesos de reflexión acerca de su ejercicio profesional (Rodíguez, 2014, pág. 112).

La tensión entre contenidos disciplinares de la historia y la perspectiva multidisciplinar de las Ciencias sociales

El enfoque cognitivo[70] privilegia la historia disciplinar en tanto posibilita descubrir "en sus procedimientos metodológicos y sus perspectivas historiográficas desarrollos de los procesos de comprensión, con la ampliación de la representación y con la construcción de pensamiento narrativo"[71] (Rodíguez, 2014, pág. 113). También como se aprecia en la matriz 2 se privilegia a la historia como la que posibilitaría un análisis multidisciplinar de los fenómenos" (Rodíguez, 2014, pág. 113). No obstante, otras investigaciones también reconocen la necesidad de "promover currículos interdisciplinarios", con lo que dan un giro hacia la prevalencia del análisis de "problemas vinculados a la vida cotidiana" que se puedan desarrollar desde el aula y se renuncia a los campos disciplinares específicos; pues "estos contribuyen a la atomización del conocimiento y a una visión fragmentada de la realidad" (Gómez, 2004) citado por (Rodíguez, 2014, pág. 113).

En el enfoque curricular, por su parte, se privilegia la discusión de los contenidos que se enseñan, abriendo la posibilidad de incorporar nuevos temas al currículo y en los libros de texto, que brotan como "resultado de las investigaciones más recientes en el campo disciplinar"[72] (Rodíguez, 2014, pág. 114). En consecuencia, han emergido iniciativas por un *nuevo currículo* que propugnan por los componentes

[70] Como ya se ha expuesto anteriormente en el balance de (Mojica & Silva, 2000) y en el balance de (Rodríguez A. & Acosta J., 2008) este enfoque articula tres componentes: argumentos epistemológicos de las ciencias sociales (conceptos, nociones y teorías), argumentos psicológicos (procedimientos) y argumentos sociológicos (Contextos socioculturales que justifican un propósito educativo).

[71] Según (Rodíguez, 2014) múltiples investigaciones siguieron esta ruta, pero los iniciadores del análisis de la comprensión de los procesos históricos están Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo (desde 1994) en la Universidad Javeriana; por otro lado, los profesores Jairo Gómez y Piedad Ramírez (desde 2000) impulsaron la investigación en representaciones y nociones sociales en los niños, ambos vinculados a la Universidad Distrital.

[72] Las raíces de esta tendencia se encuentran en los historiadores universitarios que desde 1985 por lo menos comenzaron a involucrarse en la producción de textos escolares con contenidos cercanos a las nuevas corrientes historiográficas y opuestos a la historia tradicional. En nuestro banco documental también percibimos que muchas investigaciones se han orientado a problematizar ciertos temas, como la independencia o la primera violencia, en los manuales y en las prácticas de enseñanza. Véase: Soto, Et. Al. (2015). *La enseñanza de la Independencia Americana en Colombia y España 2009-2011.* Revista historia de la educación latinoamericana Vol.17 N°25; Aponte, J. (2012) *Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias*. Revista Colombiana de Educación N°62.

expuestos en la siguiente matriz, como se constata las investigaciones tipo 1, 2, y 3 no buscan explícitamente cambiar contenidos en los fines educativos (propósito tácito de las investigaciones tipo 4) sino que los contenidos son el efecto que resulta de las nuevas metodologías y conceptos incorporados.

	Nuevo currículo			
	Concepto incorporado	**Metodologías incorporadas**	**Problemáticas actuales del contexto nacional**	**Cambio en los contenidos**
Investigación tipo 1 1993 y 2004[73]	*Experiencia* de Edward P. Thompson	Historia social	1.Aportes de los sectores populares a la historia 2. historia antigua no eurocéntrica 3. historia nacional antiglobalización	Como efecto
Investigación tipo 2 1998, 2002 y 2008[74]	Sujeto social	Historia oral		Como efecto
Investigación tipo 3 Desde 2009[75]	Memoria	Historia reciente Historia del tiempo presente	Historia del conflicto armado	Como efecto
Investigación tipo 4 Entre 1995 y 2008[76]	Integración regional	Análisis del texto escolar	1. Cultura de paz 2. Latinoamericanismo	Centra su tarea en esta perspectiva

Matriz 3. Contribuciones de las investigaciones en el campo de enseñanza de la historia a un nuevo currículo. Elaboración propia con los aportes del balance de Sandra Rodríguez (2014) y el corpus documental

Pero la tendencia hacia la interdisciplinariedad también ha ganado terreno en el enfoque curricular planteando la relegación del contenido disciplinar por nuevos contenidos orientados hacia "tópicos generadores", esto es, "categorías amplias de las ciencias sociales" (Rodíguez, 2014, pág. 114). Una tendencia en la investigación ha procurado encontrar conceptos de contacto (integradores) entre la historia y la

[73] La corriente iniciada por Darío Betancourt en 1993 y continuada por Darío Campos y José Gregorio Rodríguez en la Universidad Nacional desde el 2004.

[74] Impulsada por Renán Vega desde 1998 y elaboraciones posteriores.

[75] Impulsada por la profesora Sandra Rodríguez y Marlene Sánchez desde 2009 en la UPN.

[76] La tendencia que impulsa el Convenio Andrés Bello -CAB- lleva a un cambio en los contenidos referidos a la integración y a la paz.

geografía[77]; otra tendencia que busca consolidar un currículo interdisciplinar a partir de acercar a la escuela las discusiones epistemológicas de las ciencias sociales[78].

Por su parte, el enfoque didáctico busca dilucidar las relaciones entre la disciplina histórica y su didáctica como un campo específico. En tal sentido, entra a explorar como el contexto formativo y el contexto sociohistórico entra a influir en el proceso de enseñanza y en los contenidos. Así, por ejemplo, se pueden ubicar investigaciones que plantean la historia regional y el conflicto armado como campos temáticos para comprender la enseñanza de la historia[79].

4. Las confusiones irresueltas de la enseñanza de la historia (2017)

En un reciente artículo de investigación Alcira Aguilera (2017) nos plantea un balance de lo acontecido con la enseñanza de la historia desde el momento de su integración al área de ciencias sociales (1984), para ello se apoya en otros estados de conocimientos desarrollados en el siglo XXI[80]. Señala la autora, al "analizar los balances que se han realizado sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en lo corrido del siglo xxi, encontramos que, por un lado, se ha naturalizado la idea de que se ha abandonado la enseñanza de historia en la escuela por la llamada integración de las ciencias sociales" (Aguilera, 2017, pág. 16). También resalta que "…el problema de qué se enseña ha sido desplazado por el control evaluativo, lo cual propicia el abandono de la discusión curricular, y del sentido de los contenidos históricos y sociales en la enseñanza" (Aguilera, 2017, pág. 16). En tal sentido, su objetivo es interrogar los balances preguntando por "el lugar de la enseñanza de la historia en las ciencias sociales" (Aguilera, 2017, pág. 16), qué asuntos permanecen y que nuevos avances se registran.

[77] Liderada por Francisco Cajiao desde 1989 según (Rodíguez, 2014, pág. 116)
[78] Representada por Alfonso Torres (1994), Alcira Aguilera e Isabel González (2009).
[79] Una investigación al respecto es la de Cruz, S. (2007). *Enseñanza de la historia regional en la licenciatura de ciencias sociales de la Universidad de Caldas, Colombia.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol.3, N°2. Y la ya mencionada de Rodríguez, S. & Sánchez, M. (2009).
[80] La investigadora ha participado y publicado investigaciones relacionadas cómo: Aguilera M., A. y González T., I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. Análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá: UPN; Aguilera Morales, A. y González T., M. I. (2008). La didáctica de las ciencias sociales y/o la didáctica como ciencia social. *Revista Pedagogía y Saberes*, (28), pp. 107-114.

Algunas contrariedades en el campo

La investigadora encuentra tres "contrasentidos", entendiendo por ellos: "algunos enunciados que se han naturalizado en nuestra cultura académica pero que en algunos discursos y prácticas evidencian lo contrario" (Aguilera, 2017, pág. 16):

Asumir que lo que dictaminan las políticas públicas regula lo que se enseña en historia y ciencias sociales[81]*.* Un ejemplo evidente es el que la legislación exija una integración de las ciencias sociales[82], pero en la práctica se constata su fracaso.

Carolina Guerrero (2011) citada por (Aguilera, 2017, pág. 16) plantea uno de los cuestionamientos a la integración: "invisibilizó el papel de la historia en la formación de las nuevas generaciones"[83]. El fracaso de la integración tiene que ver con la imposibilidad de superar la asignaturización (en la formación docente, en los textos escolares y en la práctica pedagógica). Una ejemplificación de ello es que "el promedio de la nota del área de ciencias sociales se obtenía, a finales de los ochenta, de tres notas, una de geografía, otra de historia y otra educación para la democracia, la paz y la vida social" (Guerrero, 2011) citada por (Aguilera, 2017, pág. 16). A pesar, que la ley mantuvo el espíritu de integración[84], ni los textos escolares ni los programas de formación comprendieron el llamado, por tanto, "no fue cierto que desapareció la enseñanza de la historia, pues esta disciplina se mantuvo pese a la etiqueta integracionista" (Aguilera, 2017, pág. 17). La autora comparte con (Guerrero, 2011) que "la Ley General de Educación no logró construir un asidero epistemológico para eso que se denomina "ciencias sociales"' que permitiera construir un objeto de enseñanza del área (Aguilera, 2017, pág. 17). A lo que se

[81] Según la investigadora: "…debería existir una relación directa entre lo que la ley establece y lo que se enseña en historia" (Aguilera, 2017, pág. 16)

[82] "…a través del Decreto 1002 establecía la integración de la historia y la geografía bajo la denominación del "área de ciencias sociales", con lo cual buscaba integrar las dos disciplinas por tradición enseñadas con otras propias de las ciencias sociales" (pág. 16) Luego agrega: "De esta manera, historia, geografía, y educación para la democracia, la paz y la vida social fueron agregados que constituyeron la llamada área de ciencias sociales" (pág. 16).

[83] También se pueden encontrar miradas más optimistas como la de (Torres, 1995) citado por (Aguilera, 2017, pág. 16) que vieron en la integración: "una propuesta innovadora que superaría la enseñanza tradicional, episódica y memorística de la historia".

[84] La ley 115de 1994 apostó por la integración, como ya lo hemos evidenciado.

suma que se agregaron nuevos elementos "accesorios" que contribuyeron a la dispersión del área[85].

Con la promulgación de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002) se intenta hacer un esfuerzo multidisciplinar[86] pero que es incapaz de superar los "viejos problemas" que ya manifestaba la integración. Una muestra de ello es el análisis que realiza (Medina, 2008) citado por (Aguilera, 2017, pág. 18) sobre los textos escolares[87]: en unos el énfasis está puesto en la formación de ciudadanía y democracia; en el caso de Santillana "hay una importante dedicación a la formación en los conocimientos disciplinares de la historia, la geografía, la economía y la sociología. En ellos la historia no pierde su especificidad, y se reconocen claramente los límites disciplinares entre unas y otras ciencias sociales" (Aguilera, 2017, pág. 18). Lo cual evidencia que hacia el 2008 la historia todavía se enseñaba como una "disciplina cronológica con los periodos históricos de otrora" y algunos agregados nuevos de economía y cívica. Contrasta esta conclusión con nuevas investigaciones que señalan:

> …los estudiantes recién egresados de la educación media evocan de sus clases de Ciencias Sociales principalmente contenidos históricos como fechas insignes, personajes históricos, acontecimientos políticos y militares relevantes, y recortes de periodos históricos instaurados por esta disciplina, entre otros. (Arias, 2015) citado por (Aguilera, 2017, pág. 18).

La interdisciplinariedad que convoca a las ciencias sociales versus la disciplinariedad que prima en la enseñanza de estas. No tiene sentido hablar de interdisciplinariedad pues "no contamos con estructuras académico-investigativas que incidan en la formación pedagógica y en la enseñanza interdisciplinar de éstas" (Aguilera, 2017, pág. 18). Para ello es pertinente acudir al modo como se orienta la

[85] "cómo la cátedra de ética y valores, constitución política y democracia, estudios afrocolombianos, derechos humanos y más recientemente la anunciada cátedra de la paz" (Aguilera, 2017, pág. 17).
[86] Según la autora "un trabajo pedagógico entorno a ejes generadores desde un enfoque curricular abierto, integrado, en espiral, abierto y flexible contrario a la primacía disciplinar" (Aguilera, 2017, pág. 18).
[87] Revisa los contenidos de la disciplina histórica en los textos de la editorial Educar, Santillana y Norma producidos en el año 2008.

formación del maestro, lo primero que se constata es que desde 1998[88] la mayoría de programas[89] cambiaron su nominación en el sentido de la integración, tan solo la Universidad del Valle mantiene la Licenciatura en Historia (Aguilera, 2017). En tal sentido, siguiendo a (Rodríguez, 2014) plantea que prima la formación disciplinar en la mayoría de programas[90] sin que haya un tránsito hacia lo multidisciplinar, las mismas universidades están fragmentadas disciplinarmente y sobresalen por la ausencia de investigaciones multidisciplinares (Aguilera, 2017).

¿Se trata de una disputa entre disciplinariedad y multidisciplinariedad? No, -aclara Aguilera- se trata de "formarse disciplinarmente para pensar y actuar interdisciplinarmente a la hora de enseñar y abordar investigativa y pedagógicamente las ciencias sociales" (Aguilera, 2017, pág. 19). También se trata de explorar las diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias sociales escolares. Los retos epistemológicos y metodológicos que implica una perspectiva multidisciplinar se resuelven desde el terreno disciplinar. Por tal motivo, algunos historiadores han propuesto a la historia como la posibilitadora de tránsitos interdisciplinares[91]: "la historia moviliza saberes de todos los ámbitos, dicha disciplina se convierte en el eje pedagógico por excelencia para una formación integral en ciencias sociales…" (Restrepo, 2000) citado por (Aguilera, 2017, pág. 19).

[88] Formación de docentes de ciencias sociales que existen en Colombia posteriores al Decreto 272 de 1998. El cual reglamenta titulación, principios de funcionamiento de los programas ofrecidos por las universidades, entre otros aspectos.

[89] En la actualidad hay activos 29 programas en formación de Licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales en el país según (Aguilera, 2017).

[90] …En cuanto al lugar que ocupa la historia en la formación específica se encuentran tres énfasis en la formulación de los planes de estudio: en un importante número de programas prevalece la formación en historia y geografía en ordenaciones cronológicas (historia universal, historia antigua e historia moderna) y en ramas y conceptos de la geografía (geografía física, geografía humana, climatología, geomorfología). En un grupo menor de programas prevalece la formación interdisciplinar, asociada a la agrupación temática por categorías (espacio-tiempo), conceptos (instituciones, territorio, ambiente, sociedad, poder y cultura) y por procesos y problemas (socialización y cambio social). (Rodríguez, 2013) citado por citado por (Aguilera, 2017, pág. 18).

[91] Mauricio Archila (2004), al preguntarse si se enseña historia o ciencias sociales, encuentra en la historia el lugar en el que convergen no solo las otras disciplinas, sino también métodos y lenguajes de otras ciencias sociales. Así, para él, la historia es el eje interdisciplinar desde el cual también se incorporan teorías de las demás ciencias sociales.

Existe una distancia abismal entre lo que se produce desde las disciplinas histórica y la historia que se enseña. Los maestros realizan el filtro final, desde sus diferentes "posturas epistémicas", sobre los distintos objetos que producen las disciplinas sociales (Aguilera, 2017). La investigadora nos insta a que consideremos las visiones que sobre las disciplinas científicas (o ciencias sociales) se encuentra en los distintos balances y la forma como se relaciona esa visión con los saberes escolares.

En muchos casos, las investigaciones[92] optan por dirigirse a los trabajos desarrollados por Wallerstein (1996 & 1997) para explicar el origen de las disciplinas científicas. En dichos trabajos se recogen "las discusiones epistemológicas que dieron origen a las llamadas ciencias sociales desde una mirada eurocéntrica, como los retos que enfrentan hoy" (Aguilera, 2017, pág. 20). Desde tal perspectiva, a la enseñanza de la historia o las ciencias sociales, le antecedió la estructura epistemológica de estas disciplinas, que creo una ruta para su enseñanza. No obstante, desde una "revisión genealógica" se constata que "el vínculo entre enseñanza de las ciencias sociales y la configuración de las disciplinas sociales fue muy estrecho a principios del siglo xx, e incluso que fue la enseñanza de las ciencias sociales la que permitió la posterior configuración de las disciplinas científicas" (Aguilera, 2017, pág. 20). En nuestro país, según las indagaciones de (Álvarez, 2007) citado por (Aguilera, 2017) los antecedentes de las ciencias sociales modernas fueron la ciencias sociales escolares entre 1930-1960: "…fue bajo la etiqueta de estudios sociales que se dio la invención de una historia, una geografía y una antropogeografía destinadas a consolidar un ideario nacional" (Aguilera, 2017, pág. 20).

[92] La autora (Aguilera, 2017) se refiere a los siguientes balances: Aguilera M., A. y González T., I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. Análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá: upn; Álvarez G., A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y Nación. Colombia 1930-1960* (tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia (uned), Madrid, España; Restrepo, G., Ramos Reyes, J. A. y Sarmiento Lozano, J. L. (2000). *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Restrepo, G. (U. Nacional) (2007). *Fundamentación conceptual área de ciencias sociales*. Bogotá: Icfes.

Por lo tanto, (Aguilera, 2017) duda que exista una distancia entre las disciplinas y su enseñanza. Al contrario, evidencia que la producción en los campos disciplinares ha tenido relaciones con los desarrollos pedagógicos y didácticos de su enseñanza. Si miramos retrospectivamente los desarrollos de la disciplina histórica en las tres últimas décadas (hacía los años setenta) comprobamos que la *Nueva historia,* que centró su crítica en la *historia tradicional*[93] también posibilitó cambios en la enseñanza de la historia, ya que aparecieron "enfoques socioeconómicos, estructurales y explicativos de la llamada Nueva Historia, representada por los autores de los textos escolares polémicos Rodolfo de Roux (1985) y Salomón Kalmanovitz (1989)[94]". (Equipo de Maestría, UPN, 1999, p. 9) citado por (Aguilera, 2017, pág. 20). Además, la historia oral[95] e historia desde abajo[96] han dado origen a nuevas apuestas de enseñanza de la historia[97].

Hay una relación tensional entre la disciplina histórica y su enseñanza. La enseñanza de la historia:

> "…está fuertemente influenciada por la disciplina social desde una perspectiva regulativa y normativa, pues se indican los conceptos, nociones, estructuras o

[93] Visión oficial del pasado con elevada influencia en la enseñanza, así la caracterizaba Darío Betancourt: "…historia episódica, anecdótica, descriptiva, nacionalista y romántica encarnada por algunos miembros de la Academia Colombiana de Historia" (Betancourt, 1993, pág. 54).

[94] Reeditado en 2010 por Taurus como "Nueva historia económica de Colombia".

[95] En el marco de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UPN, que tuvo una única promoción (1998-2000) se alimentó esta tendencia. Algunos trabajos representativos: Velasco, G. y Castaño, R. (2006). *Aprender historia haciendo historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Vega Cantor, R. y Castaño Támara, R. (1999). *Déjenos hablar. Profesores y estudiantes tejen historias en el espacio escolar*. Bogotá: idep; Vega, R. (1998). *La historia oral, enseñanza de la historia y conocimiento*. Bogotá: Anthropos.

[96] "…dentro de esta perspectiva se cuestionan los descuidos en la enseñanza de la historia al seguir acudiendo a los mismos mitos e hitos, a partir de nuevos aportes basados en la categoría "experiencia" de Edward Palmer Thompson, ya que desde ella se busca explicar y explicarse el mundo cambiante. Desde esta perspectiva no existe "una historia para investigadores y estudiosos y otro tipo o 'historiecita' para licenciados y maestros" (Betancourt, 1993) citado por (Aguilera, 2017, pág. 21).

[97] Estos son algunos ejemplos que muestran el diálogo entre la disciplina histórica y su enseñanza: 1. "*Proyecto de Investigación Histórica Escolar*" adelantado por el profesor Castro Bueno (2004) evidencian las propias experiencias docentes que vinculan estas perspectivas históricas, en las que las metodologías de investigación social y la confrontación de la historia tradicional se reevalúan para dar un lugar distinto a los sujetos de la historia. En: Castro Bueno, F. (2004). Los proyectos de investigación histórica escolar. *Revista Educación y Cultura*, n.º 65, 68-75; 2. los trabajos de *Las rutas pedagógicas del IDEP*, en los que se pone de manifiesto las propuestas de enseñanza de la historia desde la formación en el pensamiento crítico. En: Rodríguez, J. (2004) *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. 1ª ed. Bogotá: red- Universidad Nacional de Colombia; 3.

> temáticas que se deben enseñar, sin reflexionar sobre las especificidades del saber escolar o de las condiciones institucionales en las cuales ocurren las prácticas de enseñanza y se constituye el código disciplinar" (Cuesta, 1997) citado por (Aguilera, 2017, pág. 21).

Esta tensión nos obliga a comprender con mayor amplitud el saber histórico, tradicionalmente ligado a la disciplina, entendiendo por él un saber que "no es exclusivo de unos profesionales de la historia sino que forma parte de la cultura de todos los grupos sociales y se expresa en la memoria colectiva, en las tradiciones, la oralidad, las prácticas cotidianas y las representaciones que construyen sobre el pasado y el funcionamiento del mundo social" (Torres, 2000) citado por (Aguilera, 2017, pág. 22) o dicho de otro modo "un saber pedagógico que tiene su desarrollo autónomo" (Aguilera, 2017, pág. 22).

¿Qué historia se enseña? La gran preocupación que se encuentra en los balances revisados por (Aguilera, 2017) es la pregunta por qué historia se enseña. Muchos de los balances, según la autora, muestran una forma tradicional de enseñanza de la historia[98], para ello acuden a la revisión de los manuales[99], para comprobar su "función ideológica y moralizante" como un mecanismo para impulsar un ideario nacional.

Aunque la relación entre el conocimiento disciplinar y la historia enseñada se presenta con mayor claridad en las investigaciones, no acontece de igual modo con la pregunta por los contenidos disciplinares en la formación del docente. Si bien se muestra en muchos casos como una necesidad, no se ha entrado a indagar con detalle en otros elementos por fuera de lo cognitivo que expliquen de un modo más problemático al maestro de historia. En el capítulo 3 le daré continuidad a esta perspectiva.

[98] Según Méndez (2002) citado por (Aguilera, 2017, pág. 22) es: "…aquella que aborda hechos históricos de manera aislada, al mantener una visión estática y fragmentaria de los contenidos, en la que se acude a la historia como memorización y repetición de lo ocurrido sin dar cabida a la interpretación y comprensión de problemas histórico-sociales." Además: "las periodizaciones de siempre, que van desde el periodo Precolombino, Conquista y Colonia, e Independencia" (Medina, 2008) citado por (Aguilera, 2017).

[99] El manual de historia con mayor mención en los balances y, por ende, mayor objeto de investigación es el "Compendio de Historia de Colombia" de Henao Y Arrubla.

Capítulo 2. La formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017

El estado de conocimiento nos reporta el conjunto de movimientos y dinámicas que ha presentado el campo de la enseñanza de la historia entre 2000 y 2017. No obstante, no he esclarecido la noción de campo, por tanto: ¿Cuál es su procedencia? ¿Por qué ocurre la formación del campo de la enseñanza de la historia en Colombia entre 2000-2017? ¿Cómo? En la exploración de esta categoría y los desarrollos que ha tenido en nuestro país en las últimas tres décadas, intento plantear mis consideraciones sobre la *formación del campo* (Echeverri S., 2013), por ello entiendo el modo como se inició a configurar, las rutas que ha descubierto para su ampliación y fortalecimiento, así como las nuevas orientaciones hacia las que apunta.

1. Categoría de campo

La noción de campo puede entenderse como un fundamento metodológico (Díaz, 1993; Echeverri S., 2013) que nos sirve para establecer el punto de vista sobre el campo de la enseñanza de la historia. Es metodológico porque el campo "es un 'enfoque', un procedimiento de análisis, una forma de mirar y analizar las cosas, objetos y enunciados, que contrasta con la forma como lo hacía la ciencia o las ciencias de la educación" (Quiceno, 2008, pág. 74). Según (Díaz, 1993) la noción de campo procede de Bourdieu –y en parte de Foucault- y ha sido trabajada "para describir metafóricamente los contextos internos y externos de la educación" (Díaz, 1993, pág. 11). Bourdieu (1989) nos plantea como definición:

> "(…) un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico que acumulado en el curso de luchas anteriores orienta las estrategias posteriores…las luchas en el campo tiene por efecto el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) es decir, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución de capital específico" (Bourdieu, 1989:114) citado por (Díaz, 1993, pág. 12).

Echeverri (2013) también nos ayuda a ilustrar y esclarecer la categoría campo, enfatizando en que ese espacio abierto e inconcluso, puede ser definido como

"…una espacialidad no coartada por una normatividad jurídica […][que] comprende las reglas que se derivan de la lucha entre agrupamientos intelectuales e investigativos no interferidos por la normatividad jurídica o por la acción de la institución como aparato…". Se trata de un espacio que "…carece de porterías y de ventanas (…) en su constitución no hay adentro y afuera, sino tensiones sorprendidas por fugas, resistencias y agujeros negros…" (Echeverri S., 2013, pág. 3)

En tal sentido, un campo es producido por relaciones de fuerza y lucha entre agentes e instituciones que transforman y conservan poderes específicos en lo económico, político y cultural (Cox, 1984) citado por (Díaz, 1993, pág. 12). Sea el campo científico[100], el campo literario[101] o el campo universitario[102] "descansa en relaciones de fuerza que se impone a todos los agentes que entran en él" (Díaz, 1993, pág. 13). En el campo universitario, por ejemplo, la hegemonía la ejerce un grupo que tiene "la capacidad de ejercer control legítimo sobre la selección del mensaje, sobre los contenidos y formas de la transmisión, sobre los públicos o los contextos comunicativos" (Díaz, 1993, pág. 13). En conclusión, todo campo se estructura a partir de las relaciones de poder[103]: a partir de posiciones y de la lucha por la dominación (económica, política, cultural, simbólica).

[100] "Está definido en cada momento por el estado de las relaciones de fuerzas entre los protagonistas de la lucha, agentes e instituciones, esto es, por la estructura de la distribución de capital específico [científico], resultado de las luchas anteriores que se encuentra objetivado en las instituciones y en las disposiciones y que comanda la estrategia y las oportunidades objetivas de los diferentes agentes e instituciones en las luchas presentes" (Bourdieu, 1976) citado por (Díaz, 1993, pág. 80).

[101] "Es un *sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos situaciones en posiciones diversas,* como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas" (pág. 5) En: Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Barcelona: Montressor.

[102] "…es un lugar de lucha para determinar las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes eficientes propias para producir, al funcionar como capital, las ventajas simbólicas aseguradas por el campo" (Bourdieu, 1984) citado por (Díaz, 1993, pág. 13).

[103] Díaz sostiene que la noción de campo planteada por Bourdieu es "la metaforización de las relaciones de poder planteadas por Foucault" (Díaz, 1993, pág. 14). Éste también ha planteado la metáfora de campo al hablar de las relaciones entre poder y saber: "Intentar descifrar las transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, estratégicas, permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de y a partir de las relaciones de poder. Las disciplinas son un ejemplo de las relaciones discurso-poder. Al convertir en homogéneo un espacio de producción de un saber delimitan la arquitectura conceptual y los principios de comunicación" (pág.110). En: Foucault, M. (1977). *La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

“Las posiciones en un campo se estructuran a partir de la oposición dominante / dominado” (Díaz, 1993, pág. 14). Díaz, nos plantea el siguiente ejemplo: el campo de la producción cultural está estructuralmente dominada por el campo económico y político a través del mecanismo de control del mercado cultural, pero así mismo el campo de la producción cultural está en una posición de dominación al detentar el capital cultural, que se expresa en poder y privilegios (imposibles a otros campos). Esta oposición entre dominante y dominado permite establecer según (Díaz, 1993):

- Las relaciones entre el campo del poder y los diferentes campos de producción y reproducción
- la toma de posiciones y oposiciones de sus agentes (dentro de su campo)
- las generatrices de disposiciones que regulan la percepción y la apreciación de la posición (habitus[104])
- todo campo está estructurado por mecanismos internos, lo que le confiere un grado de autonomía con respecto a las regulaciones externas.

La noción de campo, como noción estratégica nos muestra un espacio relativamente autónomo, forjador de posiciones, oposiciones y disposiciones. Tal noción “abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo”. Los discursos ya no se entienden como un producto de la conciencia individual ni siquiera como el producto de una comunidad científica: “los discursos se transforman a través de, y a partir de las relaciones de poder”. Dicho de otro modo, la noción de campo nos conduce a considerar el “espacio del discurso como terreno y encrucijada de prácticas políticas” (Díaz, 1993, pág. 14).

[104] Cox (1984: 24) comenta que el “habitus” (que, en los términos de Bourdieu, es un sistema de disposiciones durables o de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes) “es *estructurado* por el conjunto de condiciones de existencia propia de una clase o un grupo y *estructurante* de todas las prácticas de grupo o clase en cuestión, a través de esquemas generadores de prácticas u obras, por una parte, y de percepción y apreciación, por la otra. A través del habitus se gobierna la práctica, no vía un determinismo mecánico, sino mediante orientaciones y límites que se asigna a las operaciones de invención de la práctica. La práctica es invención dentro de límites, no es la creación impredecible ni la reproducción mecánica” citado por (Díaz, 1993, pág. 15).

En tal sentido es que Díaz (1993) introduce el concepto de *campo intelectual de la educación.* Según este autor, no se trata de hacer un inventario de los discursos que circulan en el campo, haciendo un rastreo de su continuidad o discontinuidad temporal, tampoco se trata de "construir una identidad" alrededor de los autores representativos. Por el contrario, se procura mostrar el campo intelectual de la educación en Colombia como "sistemas de fuerza cuya existencia, posiciones, oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico dado" (Díaz, 1993, pág. 15). De hecho, Humberto Quiceno (2008) al esclarecernos la noción de campo también nos plantea que:

> "Al ubicar el campo, periodizamos y precisamos los planos que se requieren para el análisis. Un plano está hecho de espacio, de tiempo y discurso. Es donde se localiza un problema específico que surge en cada plano. Se empieza por darle coordenadas espacio-temporales a los discursos de la educación y la pedagogía, según los problemas o debates en el interior del campo. Esto lleva a la construcción de un *mapa de temas, problemas y enunciados*, que sabemos, han sido los ejes de la constitución y discontinuidad" (Quiceno, 2008, pág. 74).

2. El campo intelectual de la educación en Colombia

Mario Díaz (1993) hizo los primeros planteamientos sobre el campo intelectual de la educación en Colombia. Sostiene como una justificación a la introducción de esta perspectiva, que tradicionalmente se concibió a los discursos educativos y sus prácticas como un escenario secundario, al cual sólo se le podía poner en una posición decorosa adoptando un enfoque disciplinario. Pero entrados los años ochenta, un grupo de intelectuales contribuyó a ampliar el espectro teórico y metodológico del "campo de la educación" en el país, estas generaciones de investigadores tuvieron una relevancia incalculable para hacer posible la configuración de un campo intelectual sobre lo educativo, ya que concentraron sus esfuerzos en explicar el fenómeno y generar posiciones políticas en relación con los movimientos sociales y culturales (movimiento pedagógico) que se tomaban la escena pública. Al respecto también plantea Echeverri (2013):

> "Desde la época de los noventa se desprende una serie de reflexiones respecto a la teoría de campo (Díaz, 1993). Zuluaga y Echeverri (1990, 1998) presentaron sus ideas en torno a las posibilidades de campo**,** nutriéndose de las diversas luchas magisteriales–donde los maestros, lucharon por ocupar un lugar diferente en la división social de los saberes intentando vencer la distancia entre maestros, investigadores e intelectuales, a su vez, es por esta época que los investigadores e intelectuales se volcaron sobre el movimiento magisterial y las escuelas". (Echeverri S., 2013, pág. 2)

Desde tal perspectiva, el campo educativo no es un escenario homogéneo ni inmutable (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005). Sus contornos y configuración son un proceso en continuo movimiento dependiente de las características del contexto político, socioeconómico y cultural en la cual se inscribe. Su carácter dinámico no se podría comprender sin las tensiones, contradicciones y luchas que tienen lugar entre los distintos actores que allí confluyen (sujetos, instituciones y Estado). De igual modo: "los intereses de tales actores y las posiciones diferenciales que ocupan en determinados contextos históricos" (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005, pág. 45).

El problema de la educación en Colombia ha ganado centralidad en la vida nacional, así como en el campo intelectual[105]. Díaz nos invita a considerar como desde los años ochenta, se han consolidado un conjunto de posiciones en la educación[106], muestra de ello es "la ampliación de las 'comunidades disciplinarias' y su influencia

[105] Hacia 1966, Bourdieu en su ensayo "Campo intelectual y proyecto creador" planteó la siguiente definición: "…el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. Por otra parte, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él *propiedades de posición* irreductibles a las propiedades intrínsecas y, en particular, un tipo determinado de participación en el *campo cultural,* como sistema de relaciones entre los temas y los problemas, y, por ello, un tipo determinado de *inconsciente cultural,* al mismo tiempo que está intrínsecamente dotado de lo que se llamará un *peso funcional,* porque su "masa" propia, es decir, su poder (o mejor dicho, su autoridad) en el campo, no puede definirse independientemente de su posición en él" (pág. 10) En: Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Barcelona: Montressor.

[106] Esta sería la definición que Mario Díaz nos ofrece sobre *Campo Intelectual de la Educación*: "Es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos de intelectuales que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del -y con- el campo político" (Díaz, 1993, pág. 11).

en la comunidad pedagógica profesional" (Díaz, 1993, pág. 10). De ello se puede dar cuenta en dos planos:

1. "…con la expansión de la educación se ha incrementado las categorías de agentes educativos comprometidos en posiciones y funciones académicas y burocráticas de dirección de los aparatos culturales y en las agencias pedagógicas del Estado" (Díaz, 1993, pág. 10).
2. "La dinámica organizativa, académica y científica, especialmente en la universidad, a partir del mejoramiento académico de los profesores, de la aparición de grupos de investigadores, de la multiplicación de los profesionales especializados en nuevas áreas de conocimiento científico y tecnológico, ha generado diversas posiciones y funciones de investigación, que han estructurado y diversificado la producción intelectual en las diferentes disciplinas y profesiones y que han dado lugar al surgimiento de nuevas categorías de intelectuales profesionales asociados a diversos intereses, demandas y necesidades de diferentes campos y subcampos" (Díaz, 1993, pág. 11).

Asumir la educación como un campo es darnos la posibilidad de analizar (para nuestro caso, la "enseñanza de la historia" está inmersa dentro del campo educativo) desde las bases sociales en las que se generan "los discursos y prácticas pedagógicas y educativas, sus relaciones con el saber y con el poder, al tiempo que posibilita entender las diferentes lógicas, intereses y actores sociales que allí interactúan, así como sus diferentes desplazamientos" (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005, pág. 45). Por lo tanto, es necesario comprender el campo educativo como plantea Diaz: "un campo fragmentado de proyectos teóricos y programas investigativos que, en algunos casos, coexisten con los programas y proyectos hegemónicos del Estado" pero que no es probable encontrar "unificación por intereses disciplinarios" (Díaz, 1993, pág. 49). Más adelante profundizaré en el comportamiento del campo de la enseñanza de la historia.

Estudiar la forma en que se ha analizado, nombrado y definido la enseñanza de la historia en el campo intelectual de la educación es valorar el discurso como

institución social, “como un sistema de acción entre múltiples fuerzas, afectadas por el sistema de relaciones sociales; es estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales , académicos y profesionales que se enfrentan unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el estatus y el poder, en otros” (Díaz, 1993, pág. 9).

Diversos autores (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005, pág. 46) refieren como conveniente tener en cuenta que los discursos y prácticas en torno a la enseñanza de la historia emergen de manera dinámica y diferenciada, de acuerdo “a las posiciones que ocupen en un momento histórico y político específico las distintas fuerzas y sujetos sociales”. Para nuestro país, se puede analizar el papel que algunos intelectuales han desempeñado al legitimar reformas y propuestas elaboradas por el Estado (o al cumplir su función dentro del andamiaje estatal) en materia de enseñanza de la historia, pero a su vez, también se percibe que intentaron distanciarse de forma crítica de las estrategias gubernamentales. Una tensión parecida se observa entre las políticas educativas que atienden los requerimientos y directrices de organismos internacionales en confrontación con la presión generadas por movimientos sociales, grupos de investigación, académicos o redes de maestros.

Los intelectuales empezaron a jugar un papel cada vez más especializado dentro de las sociedades contemporáneas (Brunner & Flisfisch, 1986). La diferenciación entre los intelectuales de otros actores sociales no solo depende de sus condiciones internas en el campo intelectual sino del relacionamiento y posicionamiento en el campo político, social y cultural. De ahí que (Bourdieu, 2002) plante que una sociedad incide fuertemente en el sentido y la función de los intelectuales, del mismo modo lo plantean Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante (2005). En tal sentido, algunos intelectuales colombianos han cumplido diversos papeles a lo largo de la historia nacional. En términos generales, “un sector comprometido con legitimar los discursos y acciones del Estado y otro más crítico frente a la gestión estatal… esto depende del lugar del intelectual dentro de la organización del estado en una coyuntura específica” (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005, pág. 47). Miguel Ángel

Urrego (2002) nos brinda elementos para comprender esa relación de los intelectuales con el Estado colombiano a lo largo del siglo XX:

> La característica esencial de los intelectuales colombianos hasta la década del sesenta fue su subordinación a los partidos tradicionales. Su relación con la cultura, con la política y con el Estado respondió a las necesidades de los proyectos políticos, liberal o conservador, y se inscribió en las posibilidades que estos partidos ofrecían. A comienzos de los años sesenta se inició la ruptura de los mismos con los partidos tradicionales y con las funciones que estos les asignaron, lo que permitió la constitución de un campo intelectual plenamente autónomo. Desde este momento, y durante dos décadas, los intelectuales vivieron su edad dorada. A partir de los ochenta se forjó una lenta, y casi imperceptible, nueva relación con el Estado y, por supuesto, con la sociedad. El resultado, muy palpable a mediados de la década, no fue otro que el de la reincorporación de los intelectuales a la tutela del bipartidismo y el Estado. El péndulo giró nuevamente a la derecha (Urrego, 2002, pág. 25).

Del mismo modo, (Díaz, 1993) destaca dos funciones que cumplen los intelectuales en el campo educativo. Por un lado, están los intelectuales con "funciones críticas", investigativas o de difusión de discursos, paradigmas y perspectivas provenientes de los campos científicos y educativo, nacional e internacional; estos intelectuales tienen proyectos teóricos y, en algunos casos, vinculación con proyectos político-ideológicos del campo del Estado y de otros grupos del campo educativo. Por otro lado, están los intelectuales con "funciones tecnocráticas"[107] que aseguran el desarrollo del sistema educativo y de la política educativa y cultural en su conjunto, garantizando de este modo el mantenimiento de la hegemonía.

Además de los intelectuales y su influencia en los diferentes escenarios (institucionales, estatales, universitarios), según (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005, pág. 48) es posible: "identificar varios actores y fuerzas, cuyas prácticas y

[107] "la función de asesorar y reforzar la hegemonía ideológica y cultural, y cumplen un papel importante en la organización, desarrollo y difusión de políticas, programas y acciones educativas y culturales del Estado." (Díaz, 1993, pág. 26). Por ejemplo, algunos rectores de Instituciones Educativas que defienden y agencian las políticas educativas sin ninguna posibilidad de reflexividad.

discursos configuran el campo educativo y que, en buena medida, son mediados a través de las elaboraciones de los intelectuales". Estas fuerzas son:

- *Las políticas internacionales* en las que inciden *organismos financieros supranacionales*[108]. Políticas dirigidas a reglamentar, en la última década, aspectos como calidad y cobertura de la educación, desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, "fortalecimiento de una cultura de la evaluación y financiación, tomando como referente al mercado" (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005).
- *El estado* y las *instituciones* que *administran de la política educativa*. Es el actor que aplica y desarrolla los lineamientos diseñados por los organismos internacionales, no siempre en concordancia con el contexto colombiano. El Estado se apropia de elaboraciones (diagnósticos, estudios) que emergen de la sociedad civil para dar forma a las disposiciones legislativas, es decir, recontextualizada las políticas educativas internacionales "para alcanzar legitimidad en torno a sus intereses" (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005, pág. 49). Mario Díaz anota de manera complementaria que:

  > …los nuevos textos [del Estado] incorporan objetivos, temas, conceptos, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas y están en correspondencia con ideologías, estrategias y objetivos políticos definidos. Una vez que los nuevos textos han sido recontextualizados proporcionan un soporte para la implementación de los principios dados en el campo pedagógico, bajo la forma de discurso pedagógico oficial, en sus realizaciones instruccional y regulativa (Díaz, 1993, pág. 36).

- *La iglesia católica.* Este poder evidencia "autonomía para regular los procesos de enseñanza – aprendizaje en las instituciones, así como la conformación de asociaciones y congregaciones de colegios religiosos que tienen un régimen de funcionamiento paralelo al control del Estado" (Herrera, Pinilla, Díaz, & Infante, 2005, pág. 49).

[108] FMI, OMC, BID, UNESCO, entre otros.

- *La universidad*. Juega un papel destacado en la producción de diferentes discursos y prácticas pedagógicas. El campo universitario reúne una pluralidad de intereses y moviliza múltiples actores (estudiantes, maestros, investigadores, etc.). Su autonomía se evidencia en la posición que ocupa en el campo cultural, privilegiada para el control discursivo y para la proliferación de diversas interpretaciones de la realidad.

Es en el contexto de la dinámica universitaria que nos interesa observar la "creciente independencia de posiciones investigativas con respecto a matrices disciplinarias y su relativa extensión y diversificación en el campo educativo han significado, modificaciones importantes sobre los estudios en educación" (Díaz, 1993, pág. 12). Mi interés es abordar la formación y consolidación del campo de la enseñanza de la historia y el maestro de historia como uno de sus agentes, considerando desde esta perspectiva la enseñanza de la historia como un subcampo del campo intelectual de la educación.

3. El campo de la enseñanza de la historia

No se piensa la enseñanza de la historia desde una disciplina, un autor o una institución sino como "un nudo de relaciones entre las disciplinas, ciencias, saberes y estrategias de poder, de esta forma se toma una distancia crítica frente al encierro disciplinario y los dispositivos técnico-curriculares y la instrumentalización de la enseñanza" (Echeverri S., 2013, pág. 2), habilitando la enseñanza de la historia en un campo es otorgarle el nivel de un objeto de investigación que está en la frontera de múltiples disciplinas (Plá S. , 2012), pues en tal sentido no se reduce solo a un "hacer" sino al despliegue de conceptualizaciones sobre y en ese hacer.

En el campo de la enseñanza de la historia se desplazan interpretaciones, conceptualizaciones propuestas y prácticas de enseñanza, allí proliferan y se reconceptualizan disciplinas, saberes, ciencias, relatos e historias, donde juega y se suma también la posición del maestro en esa conceptualización.

Sostengo que la enseñanza de la historia deviene como campo entre el 2000 y 2017, en este período muestra su formación como un objeto de investigación, los

maestros e investigadores son la antesala de la existencia de tal campo. El proceso de formación del campo incluye proyectos de experimentación opuestos a las políticas educativas: la apuesta por formular manuales de los historiadores, así como los intentos de crear nuevos currículos para la enseñanza de la historia, la experimentación de los maestros por la circulación de otras lecturas del pasado (nuevas formas de enseñanza); la formación como campo ocurre en las investigaciones y debates producidos por los grupos de investigación universitarios, estatales y colectivos; la formación del campo ocurre con la apropiación de conceptos, teorías y experiencias que se dan en el horizonte conceptual de la historia, las psicología y la pedagogía procedentes de las "tradiciones francesa, alemana, anglosajona e hispano parlante" (Echeverri S., 2013) y de las conceptualizaciones en otros países latinoamericanos .

Un campo no se explica a sí mismo (Echeverri S., 2013). La emergencia del campo de la enseñanza de la historia está condicionada por múltiples comienzos: "El campo no persigue objetivos, no los tiene, él no está programado antes de nacer. Reconceptualiza las ciencias, disciplinas y profesiones al tomarlas como objeto de investigación, se trata de una operación táctica y estratégica" (Echeverri S., 2013, pág. 3). La existencia del campo de enseñanza de la historia es una consecuencia de sus problematizaciones: envolviendo y desenvolviendo sujetos, prácticas, disciplinas, saberes. El campo es también un lugar de intersecciones que traduce "…los lenguajes de las ciencias, los saberes, las experiencias, las prácticas y las culturas que habitan las fronteras de la pedagogía y la didáctica" (Echeverri S., 2013, pág. 4).

La "expresión del campo" de la enseñanza de la historia tiene lugar en las diversas tensiones, disputas e intersecciones, en las cuales están involucradas las disciplinas, la pedagogía, la educación y el maestro. Echeverri (2013) propone dos fases que nos ayudan a comprender la forma como se nos muestra el campo: la proyección del campo sobre sí mismo (internamente) y la proyección del campo hacia afuera (externamente).

Este autor nos describe la proyección del campo sobre sí como una *reconceptualización:* "la producción de conceptos, teorías o experiencias que prolongan la vida del campo". Aunque pueden haber "intentos de monopolización o absolutización del campo por teorías, autores, tecnologías o tradiciones de pensamiento que habitan en él", las teorías, experiencias que se levantan en el proceso de reconceptualización siempre están en juego, nunca son definitivos. La reconceptualización lleva a un desprendimiento de la absolutización, implica renunciar "al monopolio de la verdad y darle a la lucha que se libra en los campos la posibilidad de hacer entrar en juego todas las posiciones que en su interior se expresan" (Echeverri S., 2013, pág. 4).

La proyección del campo hacia afuera se entiende como las relaciones del campo con el poder (tácticas-estratégicas). La pertenencia al campo nos posiciona "como sujetos vinculados a los y en los discursos expertos producidos en el terreno de la educación y la enseñanza en los últimos años en diversas disciplinas sociales" (Echeverri S., 2013, pág. 4). Estar vinculado al campo puede ser traducido como apropiación. Reconceptualizar brinda la posibilidad de apropiar "un lugar de enunciación estratégico"[109], "un lugar de poder desde donde se entablan relaciones con otros saberes sobre la educación" (Caruso, 2010) citado por (Echeverri S., 2013). Por ejemplo:

> Cuando se producen lecturas selectivas y resignificadoras de la psicología del aprendizaje en una clave "pedagógica" se está delineando un espacio de 'apropiación' y de poder de significación que en la mera aceptación de la psicología del aprendizaje como la 'verdad' de la educación no existía como tal (Caruso, 2010) citado por (Echeverri S., 2013, pág. 4).

Desde la emergencia del campo de la enseñanza de la historia se encuentran síntomas de este cambio de relacionamiento, una vinculación distinta con otros

[109] La generación de un lugar 'propio' como espacio de fijación de sentidos (también por la escritura) es lo que de Certeau denominó como "estrategia" en los juegos de poder (de Certeau, 1988: 85-92) citado por (Echeverri S., 2013, pág. 4).

discursos y saberes que a través apropiación de conceptos (de la historiografía, de la psicología, de las ciencias sociales) dan un horizonte de expectativas[110] al campo.

3.1 La proyección del campo de la enseñanza de la historia sobre sí

Diecisiete años de investigación sobre enseñanza de la historia en Colombia muestran un crecimiento exponencial del campo. Esta explosión ha coincidido con los procesos políticos, económicos y educativos que han marcado nuestro país. Lentamente, el campo de la enseñanza de la historia ha ido construyendo sus propios objetos de investigación o categorías. Como plantea Rodríguez & Acosta (2007) detallar su interior es rastrear los "enunciados que configuran este campo".

Resulta imprescindible para la comprensión de su proyección interna caracterizarlo como un campo que está en la frontera de diversas disciplinas (Plá & Pagés, 2014). En este campo confluyen saberes de distinta procedencia y distinta naturaleza[111], en su encuentro estos saberes se convierten en algo distinto, nuevo, centrado fundamentalmente en los problemas que se desprenden de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, estas ondulaciones del campo son recogidas en los balances presentados anteriormente[112]. Por lo tanto, las investigaciones desarrolladas en el campo, que se mueven entre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, apuntan hacía un saber específico, que sería el saber didáctico o la didáctica de la historia[113]. Como sostienen Quiroz & Díaz (2011) ha emergido un

[110] Denominación en el sentido de Reinhardt Koselleck: "La experiencia es para el historiador alemán pasado-presente, es decir, acontecimientos pasados que pueden ser recordados, racionalizaciones y formas de conducta que se han transmitidas de generación en generación. Mientras que *la expectativa* es un futuro-presente, un aun-no, es decir, son todas aquellas proyecciones que se hacen en determinado presente sobre lo que podría ocurrir, bien sea que se desee o se tema, que se lleve a cabo o se padezca" (Blanco, 2012, pág. 8)

[111] Fundamentalmente la historiografía, pedagogía, psicología, antropología y sociología según (Plá & Pagés, 2014).

[112] Véase capítulo 1. Estado de conocimiento de la investigación en enseñanza de la historia en Colombia 2000-2017.

[113] Nótese como el balance realizado por (Rodríguez A. & Acosta J., 2008) muestra como resultado las tendencias en la enseñanza de la historia que no sería otra cosa que las tensiones que delimitan el campo, esto constituye la didáctica de la historia. Sandra Rodríguez (2014) en un trabajo posterior contribuye con la *conceptualización de la didáctica de la historia,* en tanto valora como pertenecientes a un enfoque didáctico las investigaciones que buscan "explorar como el contexto formativo y el contexto sociohistórico entra a influir en el proceso de enseñanza y en los contenidos de la historia escolar" (Rodríguez, 2014, pág. 136). Por su parte, Sebastián Plá plantea la *didáctica de la historia* desde una perspectiva crítica "…sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes. Este proceso

“campo que se dedica a reflexionar con carácter riguroso sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las cuestiones o problemas de la formación cultural y social” (Quiroz & Díaz, 2011, Pág. 13).

Considerar el movimiento interno del campo es abrir la posibilidad a que las elaboraciones teóricas de las disciplinas, sean reconceptualizadas con los referentes empíricos del campo de la enseñanza de la historia (Plá & Pagés, 2014). Por más recursos disciplinares que se empleen en la investigación del campo, lo que resalta su especificidad es el referente empírico (lo que acontece en la escuela con la enseñanza de la historia) dice Plá (2012). Ello implica la búsqueda de consensos necesarios para la constitución del campo, Quiroz & Diaz (2011) en sus investigaciones sobre el campo de la didáctica de las ciencias sociales convergen con diversas autoras en identificar dos problemas centrales del campo en nuestro país:

1. “No hay acuerdos sobre los núcleos conceptuales o las categorías problémicas sobre las cuales se investiga desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; es decir, hay una escasa claridad en los marcos de referencia en los que se apoya la investigación en el campo” (Quiroz & Díaz, 2011, pág. 15; Aguilera, 2017).

2. “No se ha logrado consolidar una comunidad epistémica, expresada en la conformación de redes, grupos de investigación, mayores niveles de producción, circulación y divulgación de estas, y en el escaso reconocimiento de los autores del campo en el ámbito nacional” (Quiroz y Díaz, 2011; Rodríguez, 2014; Aguilera y González, 2009).

El carácter fronterizo del campo de la enseñanza de la historia ofrece la posibilidad de “abrevar de múltiples disciplinas para formular preguntas, establecer metodologías y definir categorías analíticas” (Plá & Pagés, 2014, pág. 19). En las

vincula el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La didáctica se centra en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado, por lo que, de una u otra manera, en cuanto significantes, parecen insuficientes para enmarcar los procesos que vive la historia dentro de las aulas” (Plá S. , 2012, pág. 168).

investigaciones se constata el abordaje de categorías fuerza que no han tenido el suficiente reconocimiento ni continuidad en el contexto nacional (Aguilera, 2017), pero que marcan una proyección ineludible para las nuevas empresas investigativas como sus referentes conceptuales[114]. Lo que nos muestran las investigaciones es que, para avanzar en la configuración de redes[115], aumentar el espectro de las investigaciones[116], crear renovados grupos de investigación[117] y dotar de mayor proyección al campo de la enseñanza de la historia es necesario consolidar la reflexión teórica propia del campo (Plá & Pagés, 2014). Ello implica volver la mirada sobre las producciones científicas propias y no omitir las producciones investigativas nacionales y locales, "…aún sobrevive el desconocimiento del trabajo de los colegas y, sobre todo, persiste la ausencia de espacios de diálogo entre los investigadores del campo" (Quiroz & Díaz, 2011, pág. 9).

Internamente el campo de la enseñanza de la historia muestra los siguientes contornos:

[114] Al respecto (Plá & Pagés, 2014) nos hacen un mapa regional de las categorías analíticas de mayor uso en América Latina, España y Portugal dentro del campo de la enseñanza de la historia, dicen: "…se ha retomado de las ciencias de la educación, la *psicología*, para definir categorías cómo nociones, aprendizaje, cambio conceptual, conceptos de primer y segundo orden, habilidades de pensamiento, zonas de desarrollo próximo o representaciones sociales. De la *historia* también se han recuperado algunos conceptos como tiempo y espacio histórico, causalidad histórica, historia del presente, sujeto de la historia, pensar históricamente, memoria colectiva, memoria histórica, narración colectiva y conciencia histórica. De la *pedagogía* se han utilizado trasposición didáctica, maestro de historia, saberes escolares y evaluación. De la *antropología,* concepciones de saberes no escolares, así como la cultura escolar y la identidad nacional. Finalmente, de la *sociología* conceptos como sociedad de la información" (Plá & Pagés, 2014, pág. 19).

[115] "Se cuenta con la Red Colombiana de grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencia Sociales, la cual fue creada en el 2010 y desde entonces ha convocado seis encuentros, en los cuales ha circulado buena parte de la producción en la didáctica de las ciencias sociales en Colombia; A ello se suma la reciente apertura del primer doctorado en Colombia en Didácticas Específicas de la Universidad Tecnológica de Pereira, en el que la didáctica de las ciencias sociales tiene un lugar asegurado" (Aguilera, 2017, pág. 24).

[116] "Se asiste a un incremento de la productividad académica. En el balance realizado por la profesora Sandra Rodríguez en el 2013 [en realidad es del 2014] sobre la enseñanza de la historia en Colombia, se contó con un acervo documental de más de 200 registros, número significativo" (Aguilera, 2017, pág. 24). Agrega, además: "…dentro de las revistas de educación, ya hay números dedicados exclusivamente a la DCS, por ejemplo, las revistas Educación y Pedagogía n.º 34 (2001, Universidad de Antioquia); Pedagogía y Saberes n.º 28 (2008, upn); Revista Unipliriversidad vol. 11, n.º 2 (2011, Universidad de Antioquia); y la Revista Estudios Sociales n.º 52 (2015, Universidad de los Andes)" (Aguilera, 2017, pág. 24).

[117] "…solo tres grupos de investigación apuntan a la didáctica de las ciencias sociales: el grupo Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), el grupo Comprender – Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías (Universidad de Antioquia, Medellín) y el grupo Ciencias Sociales y Educación (Universidad del Valle del Cauca, Cali)" (Quiroz & Díaz, 2011, pág. 12).

El peso de la perspectiva del constructivismo cognitivo

En el periodo 1994 -2006 ganaron fuerza en el campo de la enseñanza de la historia las nuevas características epistemológicas del conocimiento histórico escolar dependientes de la psicología. En efecto, en las investigaciones se constata un desplazamiento de un discurso histórico de tipo nacional, patriotero, como discurso oficial del Estado sobre el pasado, a nuevos discursos de corte constructivista cognitivo[118]. En los balances revisados (Mojica & Silva, 2000) (Rodríguez A. & Acosta J., 2008) (Rodríguez, 2014) se evidencia una estructuración de la enseñanza de la historia en Colombia, por lo menos desde 1994, orientada hacia "una nueva concepción del desarrollo humano en la aprehensión de contenidos", en el "desarrollo de capacidades subjetivas" y la adquisición de nuevas competencias cognitivas (Mojica & Silva, 2000). En suma, la enseñanza de la historia dirigida a la aprehensión del conocimiento social (véase las tres conceptualizaciones propuestas por Mojica & Silva -2000- para la enseñanza de la historia).

También se comprueba que las indagaciones en el campo de la enseñanza de la historia (entre 1996 y 2006) estuvieron orientadas a aprovechar los resultados de las investigaciones que desde el enfoque de la psicología cognitiva ya se habían obtenido en España y Argentina, como oportunamente lo apuntan (Rodríguez A. & Acosta J., 2008): los primeros grupos de investigaciones que emergieron en la Universidad Distrital y la Universidad Javeriana estuvieron ligados a la exploración desde las categorías de *nociones sociales* y *representación social* en los niños y adolescentes; así como en dilucidar los *problemas de aprendizaje* de la historia; a lo que se agregan: diversas investigaciones que han generado un *cambio conceptual en los profesores de historia,* cambios en las formas de enseñar el *conocimiento histórico* (Mojica & Silva, 2000); investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la *comprensión de la historia* a partir del diseño de un

[118] Dicen Plá & Pagés (2014): "…la globalización educativa entre organismos internacionales y ministerios nacionales impulsó la modificación de la epistemología del conocimiento histórico escolar, en las que las formas narrativas de corte nacional, enciclopédico y memorístico heredados de la conformación de los estados nacionales del siglo XIX, dejaron paso a discursos provenientes del constructivismo cognitivo y de la gestión empresarial que promovieron la enseñanza de habilidades del pensamiento y del desarrollo de competencias" (Plá & Pagés, 2014, pág. 14).

conjunto de modelos pedagógicos en los cuales "…se articulaba la modalidad narrativa del pensamiento y las particularidades de las concepciones historiográficas" (Rodríguez A. & Acosta J., 2008, pág. 9); el papel de la *representación narrativa* en la enseñanza de la historia; la *aproximación multidisciplinar a los problemas sociales*; la relación dual entre *investigación disciplinar e innovación pedagógica*.

En el periodo (1996-2006) podríamos afirmar con (Mojica & Silva, 2000; Rodríguez & Acosta, 2008; Rodríguez, 2014) que se construyeron objetos de investigación en el campo que rondaron exclusivamente sobre categorías ceñidas al constructivismo cognitivo[119], además de las ya ilustradas: la *resolución de problemas sociales-deductivos*, la *capacidad de explicación de los procesos históricos, causalidad histórica*, *tiempo histórico*, *competencias y habilidades.* Algunas de estas categorías son valoradas positivamente por su potencial interdisciplinario (en nuestro país encajan con la integración curricular), por ejemplo, "el tiempo histórico" (sea la colonia, la época prehispánica, la vida republicana o la regeneración, etc.) como una compenetración entre las ciencias sociales y la historia para la comprensión de los hechos, los acontecimientos y los procesos del pasado-presente (Mojica & Silva, 2000), siendo central el aspecto conceptual; del igual modo las investigaciones que ahondaron en el campo de la *formación docente,* fue al aspecto que más se le prestó atención como se corrobora en los balances, lo que muestra una fuerte dependencia de la concepción del maestro de historia desde esta corriente psicológica.

Una gran tensión: entre la integración curricular y la orientación disciplinar

Se ubica también en el campo de la enseñanza de la historia entre el periodo 2000-2017 una gran tensión, entre la integración y la orientación disciplinar. Aguilera (2017) comprueba en su balance que las investigaciones sobre la integración

[119] En nuestro corpus documental encontramos algunas investigaciones que podemos ubicar en este espectro: Gómez, J. & Ramírez, P (2002). *Conocimiento Social y Enseñanza de la Historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Restrepo, G (2003). *Ciencias sociales: saberes mediadores*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; Restrepo, G., Sarmiento, J. & Ramos, J. (2003). *Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales.* Bogotá: Convenio SED-UNAL; Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; Zamudio, J. (2005). *Los estándares de Ciencias Sociales: ¿Innovación o continuidad?* Cali: Gobernación del Valle.

curricular en el área de ciencias sociales de la historia demuestran que no se ha alcanzado tal integración de la historia, sino que ésta continúa manteniendo su especificidad; mientras que (Rodríguez A. & Acosta J., 2008; Rodríguez, 2014) están inclinados a pensar lo contrario, la historia escolar ha perdido su estatus de campo específico. La tensión se deriva de las confrontaciones entre la historia y las ciencias sociales, unas posturas inclinadas a privilegiar la disciplina histórica como ciencia autónoma, otras decididas por las ciencias sociales, en tanto, la interdisciplinariedad es inherente a ellas. Las razones que motivan a una historia disciplinar en la escuela son las posibilidades que brinda su enseñanza: desarrollar el pensamiento al explorar en las metodologías y procedimientos del historiador procesos esenciales al desarrollo cognitivo; un análisis multidisciplinar de los fenómenos o tránsitos interdisciplinares pues en el estudio del pasado la historia moviliza todo tipo de saberes; la vinculación de los resultados más recientes de la investigación histórica a la historia escolar produciendo efectos en los contenidos del currículo y en los libros de texto.

Por su parte, la perspectiva interdisciplinar plantea sus razones: los campos específicos contribuyen a fragmentar una visión de la realidad; las discusiones epistemológicas de las ciencias sociales implican a la historia y la ayudan a fundamentar una postura crítica.

La política educativa desde 1984 está decidida por la integración curricular, convertida en discurso pedagógico oficial, como políticas educativas internacionales recontextualizadas (Díaz, 1993), muchos intelectuales han contribuido en esta labor[120], las posturas críticas con esta política reclaman que la integración ha ocurrido en simultaneidad con el auge del discurso psicológico sobre lo educativo, llevándose lo interdisciplinar a nociones que poco tienen que ver con la especificidad de la historia o de las ciencias sociales: "…concepciones que desplazan los contenidos curriculares reduciendo los procesos de enseñanza de la historia a

[120] Más de 100 maestros de escuela, universitarios, investigadores y especialista contribuyeron en el diseño de los estándares básicos de competencias en lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas del 2006. Entre ellos algunos reconocidos intelectuales como: Fabio Jurado, Alfonso Torres y Jairo Gómez.

procedimientos y a la aprehensión de valores y pautas de comportamiento"[121] (Rodríguez, 2014, pág. 135) o sobreponiendo por encima de los contenidos curriculares los procesos evaluativos. Otras posturas favorables a la interdisciplinariedad (y, por ende, a la integración) reclaman que aún se mantiene una historia patriotera (Aguilera, 2017) llamando a que se lleven los debates epistemológicos de las ciencias sociales a la escuela para su eventual renovación. La tensión parece ganar nuevas dimensiones, con el esfuerzo de la Academia Colombiana de Historiadores (su cabildeo en el senado con la política Viviane Morales) que pujan por la obligatoriedad de la historia escolar (asignatura independiente) lo que despierta el temor de un reforzamiento de la historia patria más que la consideración de los nuevas resultados de la investigación histórica (Rodríguez, 2014).

Dos nuevas tendencias

Existen dos elementos que atraviesan las investigaciones en enseñanza de la historia los últimos años: a) La irrupción de una nueva comprensión de la enseñanza de la historia como un problema político de importancia mayor para la sociedad colombiana; b) el análisis de la enseñanza de la historia desde una perspectiva genealógica, lo que explicaría su presencia en la escuela en determinadas condiciones históricas-sociales en cierto periodo[122].

Historia reciente

En América Latina y España, los procesos de retorno o transición a la democracia obligaron a poner sobre la mesa de discusión de las asignaturas de historia y

[121] Por ejemplo, los "tópicos generadores", se pretende que, a partir de esta noción, formulada desde la enseñanza para la comprensión, se pueden abordar las ciencias sociales escolares conduciendo al estudiante de problemas simples y cotidianos a conceptos complejos de la historia o las ciencias sociales. No obstante, se cae en reducir las capacidades explicativas de los conceptos a lugares comunes, como lo afirma (Rodríguez, J. 2004).

[122] Esta perspectiva es la que hemos presentado desde un principio como "Historia de la enseñanza de la historia". Podemos bosquejar su reconceptualización así: "La construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada, histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo" (Plá S. , 2012, pág. 169).

ciencias sociales los contenidos de la historia reciente. Con ello se desbordó la tradicional enseñanza del pasado para la conformación nacional y se plantearon temas como la memoria colectiva y sus componentes políticos, emocionales y de búsqueda de justicia. Colombia, un país con traumas sociales recientes, valora la importancia de que la investigación de la enseñanza de la historia siga esta ruta, desde el ámbito universitario, para responder a condiciones sociales y educativas de carácter coyuntural y urgente. Sebastián Plá representante de esta corriente de investigación en enseñanza de la historia, nos plantea que:

> "…el pasado o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como los metarrelatos nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros. Las relaciones jerárquicas que se dan entre ellas no dependen de la cientificidad o no del conocimiento, sino del sentido escolar que se le otorguen. La configuración final es una acción política" (Plá S., 2012, pág. 169).

Nueva orientación de la epistemología del conocimiento histórico escolar

Como una contribución a la proyección interna del campo constato, desde una perspectiva reflexiva, que en las investigaciones del periodo (2000-2017) no se ha dado continuidad a algunas reconceptualizaciones de la historia y la pedagogía; mientras que en otros países latinoamericanos ya "son parte constitutiva de la investigación en enseñanza de la historia" (Plá & Pagés, 2014, pág. 19). Al darle centralidad a dichas categorías en las investigaciones del campo se posibilitará enfocarnos en el problema inherentemente político de la enseñanza de la historia y sus diversos usos públicos. Categorías de la sociología e historia como: *memoria colectiva* y *conciencia histórica* (respectivamente); la categoría *maestro de historia* que, además, nos posibilitará pensar en las relaciones sociales en las que está inmerso el maestro.

Memoria colectiva es un concepto explorado en las investigaciones y está estrechamente ligado a momentos históricos coyunturales (Plá & Pagés, 2014; Rodríguez, 2014), desde el 2009 se evidencia un crecimiento en las investigaciones en el tema, en nuestro país. El concepto, tal como se toma en las investigaciones,

alude a la historia reciente, aquellos acontecimientos que generaron un trauma social (como las dictaduras en el cono sur, los conflictos armados internos o el paramilitarismo). Según las consideraciones de Plá & Pagés (2014) en las investigaciones desarrolladas en el campo desde esta perspectiva en América Latina se privilegian dos acepciones: a) "…como aquella que se forma a través de las experiencias vividas o transmitidas a través de testimonios, imágenes o símbolos que dan pertenencia a un determinado grupo particular"; b) "…como estudio del pasado reciente vinculado a acontecimientos traumáticos…que implica necesariamente un lugar en la disputa en el espacio público e implica un posicionamiento político explícito por los diferentes actores que luchan por dominar en la interpretación del pasado" (Plá & Pagés, 2014, pág. 21).

En consecuencia, la escuela se vuelve un lugar público, visible, para la rememoración y para pugnar ciertos recuerdos de la historia reciente. Desde luego que la forma de asumir este pasado cercano puede ser distante de la producción historiográfica profesional, muchos de los recuerdos se activan a partir de la cotidianidad y del peso de la propia historia en el sujeto. En muchos casos, es el mismo Estado que impulsa una política de la memoria cuya intencionalidad es imponer el olvido o establecer formas oficiales del recuerdo de la historia reciente. No obstante, la orientación hacia la memoria y la pugna por recordar y olvidar ciertos acontecimientos, no pueden dejar de lado el pensamiento histórico y la argumentación (Plá & Pagés, 2014).

Conciencia histórica es un concepto amplio, abarcador, que resulta complementario. Su definición es tomada del historicismo alemán, en los desarrollos de Jörn Rüsen: "…la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo" citado por (Amézola, 2007, pág.47). Los aportes de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt sobre la historia social alemana alcanzaron los ámbitos de la investigación histórica y de la enseñanza de la historia:

> …fue la década de 1980 la que vio surgir una corriente ampliamente aceptada, que promovía el abordaje de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde el concepto de la "conciencia histórica", que amplió el campo de análisis didáctico hacia espacios que trascendían los salones de clase, confiriendo inédita importancia a otros elementos de transmisión del conocimiento histórico como lo son los medios de comunicación, los museos, los monumentos de conmemoración, etc. (Cataño, 2011, Pág. 225).

Este concepto ha permitido exponer (incluso en Colombia) una relación entre la historia académica y la historia popular, la indagación por un vínculo entre "el conocimiento histórico formal y científico que producen los profesionales en historia y la práctica histórica común, en la que el pasado circula cumpliendo variados propósitos, entre ellos, proyectos de identidad, combates contra el olvido, justificaciones políticas, solicitudes de reparación, educación ciudadana e incluso la industria del entretenimiento" (Cataño, 2011, Pág. 227). Particularmente, en nuestro país, historiadores de izquierda le han dado una valoración importante (Darío Betancourt y Rodolfo de Roux), por lo que como reacción ha obtenido una estigmatización por parte de historiadores oficiales relacionándola con incitaciones a la subversión.

El concepto alude de manera amplia a la conciencia de nuestra propia historicidad (Plá & Pagés, 2014). Es una conciencia universal (inherente a todos los pueblos, culturas e individuos) basada en la relaciones que establecemos entre el pasado, presente y futuro. Esta categoría ha sido empleada mayoritariamente en las investigaciones del campo[123] realizadas en Brasil y Amézola (2007) ha realizado trabajos comparativos en Argentina. Todos tenemos conciencia histórica por ello nos otorgamos la libertad de realizar trabajos comparativos entre naciones, aun cuando las investigaciones del periodo no registran este tipo de trabajos en el país. Al partir de la "universalidad de la conciencia histórica a todos los humanos"

[123] En nuestro corpus documental encontramos una investigación desarrollada en torno a esta categoría: Torres, I. L. (2016). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia para la construcción de conciencia histórica.* Bitácora para la cátedra de la Paz. Y como un antecedente importante el libro de compilación: Reinkeberg, M. (1991). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica.* Argentina: alianza.

fácilmente se tiende a esquematizar en cuatro niveles: conciencia tradicional, crítica, ejemplar y génetica (Plá & Pagés, 2014). Como es universal se piensa que es alcanzable por todos los seres humanos, entonces concuerda con las "competencias narrativas" que todo sujeto debe alcanzar, siendo jerarquicamente superior la conciencia génetica. Hay un punto de encuentro entre la categoria de conciencia histórica con la categoría de pensar históricamente (planteada por el historiador Pierre Vilar) y los planteamientos de las investigaciones adelantadas desde las psicología : "…el nivel más elevado de la conciencia histórica o de pensamiento histórico es el desarrollado por los historiadores, por lo que en las aulas debe enseñarse la historia ciencia" (Plá & Pagés, 2014, pág. 23). Aunque no se trata de descartar los aportes de la historia disciplinar, si ha de reconocerse el peligro de excluir otras historias.

Maestro de historia es una categoría ausente en las investigaciones referenciadas (predominan la conceptualización sobre formación docente), hace alusión al *ser* maestro, a la identidad del enseñante de historia. Desde la perspectiva del constructivismo cognitivo se le ve como un mediador: "…requiere de conocimientos disciplinares y didácticos específicos, así como principios éticos de comportamiento muy particulares" (Plá S. , 2012, pág. 168). La relación con el saber sigue siendo jerárquica y por ello se le responsabiliza de la siguiente operación: ir del conocimiento disciplinar de historia a un conocimiento escolar de historia. De tal forma podemos comprender el peso que tiene la *trasposición didáctica* en la estructuración del campo de la enseñanza de la historia: plantea una relación triangular entre el maestro, el estudiante y el saber.

En las investigaciones se alude a él como uno de los sujetos centrales del proceso educativo: (Mojica & Silva, 2000) lo muestran como el sujeto pedagógico poseedor de la competencia pedagógica; diversos autores (Rodríguez A. & Acosta J., 2008; Aguilera, 2017) abordan la categoría de *formación docente*. En las investigaciones se encuentran temas como: impacto de las reformas educativas en su práctica, mecanismos eficaces de la formación docente, diseños curriculares para la

formación docente y la didáctica especifica en la formación docente[124]. Perspectivas de análisis que por estar atada a lo conceptual dependen de la postura psicológica y del campo disciplinar de la historia, además se ha configurado como una práctica discursiva que moldea al maestro de un modo especifico (sobre esta problematización avanzaré en el próximo capítulo).

El maestro de historia es mucho más que un mediador entre el currículo oficial y los procesos de aprendizaje de los alumnos; incluso mucho más que un constructor del currículo (Bogoya, 2003) citado en (Restrepo, G. Et. Al., 2000, pág. 140). El maestro de historia como constructor de los procesos educativos, "dueño de un *ethos* profesional que lo identifica" (Plá & Pagés, 2014, pág. 28). Su identidad y sus formas de asumir la enseñanza de la historia tienen que ver con su formación profesional, su historia personal, su posicionamiento político, sus relaciones sociales y su peso como agente del campo intelectual. Silvia Finnochio (1993), para el caso argentino, ha planteado que el maestro "representa el conocimiento histórico en forma de tres saberes: el tradicional, el innovador y el ilusorio" citada por (Plá & Pagés, 2014, pág. 28). El maestro de historia no sólo comprende la "función genérica" de la enseñanza de la historia, sino que emprende su quehacer en el marco de un proyecto educativo y cultural más amplio.

3.2 La proyección del campo de la enseñanza de la historia hacia afuera

La proyección externa del campo está en el marco de concretar la posibilidad de la investigación en enseñanza de la historia como producción científica[125] particular (Plá & Pagés, 2014). Las categorías analíticas y las metodologías empleadas en las investigaciones están estrechamente ligadas a la historiografía, antropología y psicología[126]. Los trabajos de corte historiográfico que se encuentran en nuestro corpus documental han optado por apropiar la mirada del historiador dirigiéndose exclusivamente a dos tipos de fuentes: los textos escolares y la evolución de los

[124] Nos plantean (Plá & Pagés, 2014) que uno de los aspectos más explorados en otros países latinoamericanos es el pensamiento político y la práctica docente.

[125] Con ello aludo a la sistematicidad, rigor y veracidad que pretenden las investigaciones del campo para que sean empleadas como referente para la práctica e incluso para la elaboración de políticas educativas.

[126] Véase en la matriz 2 el mapa de categorías y metodologías empleado en las investigaciones del campo entre 1990-2011 presentado por (Rodríguez, 2014).

planes de estudio[127]; otros que se han inclinado por la historia social y las conmemoraciones[128]. Los trabajos de corte antropológico, fundamentalmente se han centrado en la comprensión de la identidad nacional, la memoria y la ciudadanía a partir del contenido histórico depositado en los textos escolares[129]. Los trabajos de corte psicológico ya los hemos ilustrado ampliamente.

La relación entre la historiografía y la enseñanza de la historia ha sido debatida en reiteradas oportunidades, se encuentran tres posicionamientos plausibles:

- Toda producción de conocimiento histórico por fuera del ámbito profesional es un obstáculo para el aprendizaje del pensamiento histórico.
- La enseñanza de la historia está compuesta por múltiples historias (historia científica, historia nacional, historia regional, memoria histórica, etc.)
- Los contextos sociohistóricos son centrales en los procesos de enseñanza de la historia, pero deben ser acotados para posibilitar el desarrollo del pensamiento histórico, pues en la escuela predomina el potencial liberador de la ciencia (Plá & Pagés, 2014).

La forma de definir este vínculo (sea que se tome uno de estos tres caminos u otro) determina la corriente teórica y las opciones metodológicas de la investigación en el campo. Una mirada cognitiva, por ejemplo, se centra en los procesos de aprendizaje, en el estudiante como sujeto de investigación y en los procesos de transposición didáctica para llevar el pensamiento científico a la escuela, identificar los niveles de desarrollo del pensamiento o detectar las dificultades en el aprendizaje del conocimiento histórico. Una mirada más próxima a la antropología, optará por prestar atención a un aprendizaje en contexto, situado, a las "condiciones

[127] Como los trabajo de: Ospina, C. (2006). *Análisis del texto de Vergara y Velasco, Francisco Javier. Novísimo texto de Historia de Colombia, 1908.* Revista Memoria y sociedad Vol. 10 N°21; Acevedo, Á. & Samacá, G. (2012). *La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales.* Revista Colombiana de Educación N°62.

[128] Mesa, E. (2017). *Las funciones de la historia: una visión social del mundo desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición. Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965.* Tesis de maestría, UNAL; Acevedo, R. (2011). *Memorias, lecciones y representaciones históricas: La celebración del primer centenario de la independencia en las escuelas de la Provincia de Cartagena (1900-1920).* Tesis de Maestría. UNAL.

[129] Es una de las perspectivas más prolijas en el campo de investigación (8 registros) adelantadas por: Herrera, M., Pinilla, V. & Suaza, L. (2003); Pinilla, V. (2003); Gualteros, M. (2005); Herrera, M. (2007); Rodríguez, S. (2010); Lenis, C. (2010); Muñoz, M. (2013); Méndez, D. & López, D. (2015).

de enunciación como fundamentales para la creación de sentido, por tanto, de aprendizaje del pasado" (Plá & Pagés, 2014, pág. 16) o también observará con detenimiento la exclusión de saberes históricos dentro y fuera de la escuela y la legitimación de ciertos conocimientos del pasado.

Los investigadores del campo de la enseñanza de la historia proceden en su mayoría de las Facultades de Educación, en casos excepcionales, los historiadores toman como objeto de investigación la enseñanza de la historia (Aguilera, 2017). La tensión está en que los historiadores ven "la investigación historiográfica como parte constitutiva de su identidad profesional" (Plá & Pagés, 2014, pág. 16). Aunque no valoran del mismo modo la enseñanza de la historia, muchos de ellos se dedican a la práctica docente. El efecto producido en el campo, como ya se ha señalado, es una contribución al desarrollo de la enseñanza de la historia como objeto de investigación reducida a: reflexiones sobre las funciones sociales de la historia y los contenidos a enseñar (deontológico); investigaciones a través de fuentes concretas como libros de texto y planes de estudio. La tensión también tiene otro componente, el campo de la enseñanza de la historia reclama su especificidad. Si la orientación es hacia una didáctica de la historia, ello implica una dimensión distinta con respecto a la historiografía, "tiene como tiempo de estudio el presente y no el pasado, y en cierta medida, su orientación es hacia el futuro…como la enseñanza de ese pasado o de las habilidades para pensar el pasado pueden ayudar a la construcción de un futuro proyectado" (Plá & Pagés, 2014, pág. 17). El lugar de enunciación estratégico del campo (Echeverri S., 2013) se estructura desde la perspectiva fronteriza de múltiples disciplinas. No puede reducir sus categorías ni sus metodologías a las empleadas en la investigación historiográfica profesional. Su metodología[130] tiene que ser tan diferenciada como los problemas y objetos que observa, por ello dice Plá (2012) que el campo de la enseñanza de la historia apropia el lugar de las ciencias sociales más que el de la historiografía.

[130] "…profundizar en investigaciones que cubran lo global y lo local, lo cuantitativo y lo cualitativo, lo sociológico y lo antropológico que caracteriza, entre otras cosas, a la enseñanza y el aprendizaje de la historia dentro y fuera de la escuela" (Plá & Pagés, 2014, pág. 27).

La proyección de las investigaciones es obtener efectos (aplicación) en la resolución de problemas cuyas respuestas puedan ser generalizables con el objetivo de establecer principios de enseñanza, modelos didácticos, políticas curriculares o políticas para la formación docente (Plá & Pagés, 2014).

La categoría campo como punto de vista sobre la enseñanza de la historia nos permite valorar los enunciados que han producido las investigaciones en los últimos diecisiete años. Hay dos modos de comprender la dinámica del campo de la enseñanza de la historia: las reconceptualizaciones que realiza internamente y la apropiación de un lugar de enunciación estratégico que le abre posibilidades externamente. Asumir que es un campo no es distinto a entender las relaciones de fuerza en las que se encuentra tensionado en este periodo. Es palpable la convergencia en los últimos años entre la política educativa y las posturas del constructivismo cognitivo sobre la enseñanza de la historia, por tal motivo, han ganado centralidad categorías como competencias, narración histórica, tiempo histórico, tópicos generativos y formación docente. La política educativa también impuso la historia escolar como perteneciente a un campo más amplio denominado Ciencias Sociales. Lo que genera una tensión que tiene un doble sentido: entre lo disciplinar y lo multidisciplinar; entre asignatura específica e integración curricular. La integración y la perspectiva multidisciplinar es la orientación que emana de la política educativa (políticas educativas internacionales recontextualizadas) en oposición emerge con fuerza el reclamo por la independencia de la asignatura, por su estatus de campo específico, a lo que se suma la percepción (en algunos sectores) del abandono del conocimiento histórico en la escuela. En el campo también se ven nuevas posibilidades para la reconceptualización (memoria, conciencia histórica y maestro de historia) que procuran resaltar el papel inherentemente político de la enseñanza de la historia. Las nuevas investigaciones que emerjan tienden evitar quedarse en el nivel deontológico y dar un paso hacia nuevas metodologías (provenientes de diversas disciplinas) que permitan conceptualizar de una manera más amplia y problemática, por ejemplo, al maestro de historia, tema del que me ocuparé en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. El lugar del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica

Se procura problematizar el maestro de historia situándolo en el campo intelectual de la disciplina histórica. En un primer momento, se esbozan algunos elementos contextuales que han modificado la formación docente en los últimos años en el país (la discusión en torno a las conceptualizaciones sobre formación docente y la perspectiva predominante en las investigaciones del campo de la enseñanza de la historia). Adoptando elementos de la sociología de Pierre Bourdieu avanzo en una nueva conceptualización del maestro de historia otorgándole a su oficio el carácter de un trabajo intelectual. De suerte que me permito sostener que el maestro de historia al tener una relación con obras históricas (lectura) está en condiciones de posibilidad de participar en el campo intelectual de la disciplina histórica ya sea porque participa de la legitimidad cultural del conocimiento histórico, o bien porque contribuye con su sentido público o porque llega a tener un peso funcional importante en dicho campo.

1. La conceptualización de la formación docente

Según Aguilera (2017) la historia ha perdido su monopolio en el currículo al ser integrada al área de Ciencias Sociales, pero mantiene prevalencia en los contenidos enseñados. La preocupación sobre el estado de la historia en la escuela no es nueva. Por lo menos, desde los años ochenta hubo un fuerte debate público, incentivado por los historiadores, sobre la enseñanza de la historia y los problemas que la afectaban[131]. Algunos (Guerrero, 2011; Rodríguez & Acosta, 2008; Rodríguez, 2014) han visto con preocupación y recelo el abandono de la historia al negarle el estatus de asignatura independiente.

Diversos factores han contribuido a que se tenga la percepción de crisis de esta asignatura, entre ellos los cambios que desde 1998 se adelantan en la política de formación de docentes. El Consejo Nacional de Acreditación llevo a cabo un

[131] Ha quedado registrado en el renombrado artículo de Germán Colmenares publicado en *la Revista Universidad Nacional* (mayo-junio de 1989) como *La batalla de los manuales.*

diagnóstico de la formación de docentes en 1998, del que concluyó una ausencia de desarrollos investigativos en pedagogía y, por el contrario, señaló un énfasis exagerado en la instrumentalización de la enseñanza (Rodríguez, 2014). Desde entonces las políticas en formación de docentes ha estado dirigida a ampliar la duración de los programas, aumentar la intensidad horaria de los seminarios de pedagogía y didácticas específicas, y articular la formación en dos componentes: investigación educativa y práctica pedagógica. Con la nueva reglamentación se proyecta profundizar en tres ámbitos de la formación docente: disciplinar, didáctico y pedagógico[132].

Los programas de formación de docente y las Facultades de Educación son inducidas a transformar, en los planes de estudio, la formación disciplinar por una formación más interdisciplinar, tendiente hacia la psicología y la pedagogía (Rodríguez, 2014). Ello explica en parte el cambio en la nominación del título[133] (Aguilera, 2017). El debate está en palabras de Sandra Rodríguez: "…entre quienes buscaban mantener un enfoque disciplinar básico [con alto componente de historia], articulado a una formación pedagógica complementaria, y quienes consideran que la formación docente implica una alta centralidad de contenidos pedagógicos y didácticos, por lo cual se requiere una formación interdisciplinar" (Rodríguez, 2014, pág. 110). Mojica & Silva (2000) observaron este cambio, al revisar los planes de estudio de varias universidades, como se presentó en su balance respectivo.

Según José Ardila (2017) la formación docente es una práctica discursiva en la que "la relación de saber poder [tomó] en las instituciones de formación, una serie de prácticas discursivas desde finales del siglo XX y [terminó] configurando un

[132] Resolución 2041 del MEN. Por la cual se establecen las características específicas de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Con esta reglamentación se obliga a recomponer las licenciaturas, por ejemplo, las prácticas pedagógicas deben corresponder como mínimo a 50 créditos presenciales.

[133] En la actualidad hay activos 29 programas en formación de Licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales en el país según (Aguilera, 2017), ahora se ven obligados a cambiar la forma de titulación por Licenciados en Ciencias Sociales. También se mantiene la Licenciatura en Historia y la Licenciatura en Geografía.

determinado tipo de sujeto tanto en su relación de fuerza como en su relación de resistencia (Foucault, 1991)" en (Ardila, 2017, Pág. 63).

Existen tres condiciones de posibilidad que permiten la configuración de una conceptualización predominante sobre formación docente y que excluye otros enunciados en la época actual (Ardila, 2017). Sobresalen enunciados provenientes de la política institucional, del campo económico y sociocultural de Colombia, desde finales del siglo XX. Según el autor la construcción de un discurso sobre la formación docente ha sido posible por:

> 1. El surgimiento del Movimiento Pedagógico en Colombia a principio de la década de los años ochenta, liderado por el Magisterio Colombiano, el cual tendría un participación y protagonismo sin precedente en la historia de la educación del país, construyendo una nueva perspectiva del maestro, la escuela y la pedagogía [el magisterio introduce el concepto de pedagogía y profesionalización docente en la escena pública].
>
> 2. La Apertura Económica en la década de los años noventa. Principalmente tuvo lugar durante el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994). Los principios fundantes de este modelo eran: fomentar la competitividad extranjera y aumentar la calidad de los productos nacionales, los cuales, en teoría debería beneficiar al consumidor.
>
> 3. La Constitución Política de 1991, la cual sería la materialización de un ejercicio de concertación y participación democrática de varios actores sociales de la época: El Estado, personajes políticos provenientes de grupos armados desmovilizados, la sociedad civil y movimientos sociales. No es descabellado pensar como esta nueva Carta Magna partió la historia del país y le dio la bienvenida a un nuevo milenio de dispositivos sociales y políticos (Ardila, 2017, Pág. 65).

La política pública educativa ha tenido un cambio estratégico en la enunciación, que no es otra cosa que una "estrategia de poder silenciosa" como sostiene Ardila (2017). En la perspectiva de Foucault, el poder no se corresponde únicamente con los estamentos del Estado o con relaciones económicas de explotación, sino que implica mirar en las formas que adquiere la institucionalidad en el ámbito local, por

tal motivo la práctica pedagógica emerge como un "microcontexto" donde se evidencian relaciones de fuerza y resistencia.

Ahora bien, una forma de enunciación particular que aparece con recurrencia es la de "Educación de Calidad", ella gesta condiciones de posibilidad para estructurar un orden determinado de la formación docente (Ardila, 2017). La Educación de Calidad es estructurada en términos de las recomendaciones de organización internacionales[134]. Con justa razón, las practicas discursivas (económica, política y social) cobran para la comprensión del concepto una significación importante, ya que es en la intersección de estas funciones enunciativas que la formación docente cobra vida.

La *pedagogía* y la *profesionalización docente* (metas históricas del magisterio colombiano) sufrieron una nueva conceptualización y reconfiguración de sus enunciados: al maestro no se le niega su estatus profesional pero con la configuración de la formación docente como práctica discursiva, se opera un cambio en su función social, dice Ardila: "no solo se está hablando del maestro como mediador de conocimiento, sino del maestro que desde una pedagogía ayude a la reproducción de un sistema social" (Ardila, 2017, Pág. 66). En consecuencia, "el maestro [es] el tipo de profesional idóneo para construir una educación de calidad acorde con las exigencias del mundo globalizado" (Ardila, 2017, Pág.67). Hoy parece inadmisible cuestionar el deseo por alcanzar estándares, modelos de acreditación y evaluaciones de rendimiento, y se nos presenta como la única alternativa para resolver los hondos problemas sociales del país.

La formación docente, desde la perspectiva de Ardila, es un dispositivo de control y manipulación compuesto por prácticas discursivas que encaminan y configuran al maestro.

En el campo de la enseñanza de la historia se reportan algunas investigaciones que se aproximan a la formación del maestro en distintas orientaciones, es posible ver

[134] Como el Banco Mundial, Unesco y El Fondo Monetario Internacional. Esto no solo se presenta como interés en la calidad de la educación, sino más bien, hace parte de toda la práctica discursiva neoliberal en cuanto a la visión de desarrollo que se quiere para el país.

como las investigaciones provenientes de los años noventa contribuyen a conceptualizar la formación docente en el sentido antes expuesto, mientras que las investigaciones más recientes tensionan el concepto:

- Las investigaciones sobre el conocimiento de los maestros se han centrado en tres aspectos: conocimiento disciplinar (historia), conocimiento pedagógico y conocimiento curricular desde 1996 según (Rodríguez, 2014). Una línea con abundante producción es la exploración en los esquemas historiográficos desde los cuales los docentes trabajan (capacidades disciplinares del maestro) para determinar la influencia y alcance en la comprensión histórica de los alumnos;
- Otras investigaciones han optado por evidenciar el cambio conceptual en los maestros, que ha pasado del conocimiento histórico a la apropiación de conceptos del constructivismo pedagógico, por la misma razón las indagaciones revelan que no es clara la presencia de la disciplina histórica en los programas de formación (Mojica & Silva, 2000);
- Una fuerte corriente que han seguido las investigaciones en Bogotá, desde 2004, ha sido indagar y recopilar las rutas pedagógicas que sigue el maestro de la capital en la enseñanza de la historia, así como sus apuestas, experiencias e innovaciones (Rodríguez J. G., 2004; Cortés, R., González, M. & Barrantes, R., 2011; Londoño, R., Aguirre, M. & Sierra, I., 2015; Amaya, B., 2015)
- Una tendencia creciente en la investigación a desarrollar herramientas didácticas para el trabajo del maestro en el aula (Rodríguez A. & Acosta J., 2008);
- Investigaciones (proveniente de España) que indaga en los planes de estudio de los programas de formación de maestros en relación con los contextos sociales y el lugar del saber disciplinar en su formación;
- La indagación por las redes de maestros y su configuración que facilitan el trabajo hacia metas de enseñanza en común;
- El replanteamiento del lugar del maestro desde una postura ética (detentador de saber y poder), que se interrogue por la finalidad socioeducativa de la

ciencia histórica. Acá podemos ubicar la tendencia investigativa en formación de docentes para el presente (Rodríguez & Sánchez, 2009).

Las investigaciones señalan que el maestro ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza; incluso nos han presentado su función social como diferente a la tradicional (Mojica & Silva, 2000; Rodíguez & Acosta, 2008, Rodríguez, 2012). Pero un grupo de investigaciones está inclinado a observar exclusivamente las bases conceptuales del maestro[135], ello genera una tensión frente a la dependencia de conceptualizaciones psicológicas en la investigación del campo (Plá S. , 2012) y, por ende, converge plenamente con la formacion docente predominante. Resulta contrario pensar la base conceptual del maestro como influenciada por el campo cultural, puesto que: "El conocimiento cultural incluye las creencias, los valores, las expectativas, los modelos intelectuales y las fórmulas utilizadas para generar e interpretar los acontecimientos de la clase" (Evans, 1991, pág. 63).

En el estado de conocimiento se comprueba la escasez de perspectivas de comprensión del maestro por fuera de sus bases conceptuales. Estrictamente, abordar una investigación sobre formación docente es entrar a explorar en los planes de estudio de los programas o en las políticas educativas el peso de los contenidos disciplinares de historia (o de Ciencias Sociales), también sopesar la introducción del campo didáctico en la formación docente. Insisto en que esta perspectiva, hoy consolidada en la investigación del campo, no sólo niega una perspectiva sociohistórica en la comprensión del lugar del maestro, sino que evita reconocer la labor del maestro como un trabajo intelectual. Tendemos a pensar la labor del historiador como el auténtico trabajo intelectual, mientras que el lugar del maestro aparece de una manera secundaria (casi que imposibilitado para una empresa intelectual). Lo que se comprueba en las investigaciones de carácter deontológico es la necesidad de un maestro que asuma posturas epistémicas en la escuela (Aguilera, 2017) o un maestro que renueve sus bases conceptuales hacia las nuevas perspectivas teóricas de la disciplina histórica (Mojica & Silva, 2000; Rodríguez, 2014). Pero buscando distanciarme de una posición deontológica sobre

[135] Como ya había sido advertido por Ronald Evans (1991) para el caso de Estados Unidos.

el maestro de historia es imprescindible el acercamiento a otras elaboraciones teóricas que brindan mayor riqueza analítica y nuevas posibilidades de conceptualización. A menudo olvidamos aquellos maestros (cercanos a nosotros) que cotidianamente realizan un trabajo intelectual en el campo de la disciplina histórica, frente a lo que no tiene sentido estipularle "un deber ser" como maestros. Esta inclinación por no darle (o no darse) una autonomía intelectual del maestro de historia está inscrita en la misma concepción que la política educativa tiene de la formación docente: una operación de vivisección con el maestro (un maestro en formación inicial, un maestro en ejercicio, un maestro de avanzada), cada parte cumple una función especializada en el engranaje de la política educativa.

Ardila (2017) no sólo nos habla de las relaciones de fuerza que conducen al dispositivo de formación docente, también plantea que en la práctica pedagógica se evidencian ejercicios de resistencia inscritos en el mismo dispositivo. Son apuestas alternativas frente al avance de las políticas educativas provenientes de finales del siglo XX. Hay un tipo de maestro que no acepta determinadas políticas, que asume una postura distinta, que sospecha de la "educación de calidad". Ardila nos sugiere que estos ejercicios de resistencia llevan a cuestionar su propia estructura a las Facultades Educativas y las verdades erigidas sobre las prácticas discursivas de la formación docente. Si bien, las políticas educativas producen unos efectos sobre el maestro de historia, veo con optimismo que en la práctica escolar existen maestros que pugnan y contribuyen con el campo intelectual de la disciplina historia y con el campo de la enseñanza de la historia.

2. El maestro de historia en el campo intelectual

Al recorrer las elaboraciones de Bourdieu (2002) en su ensayo *Campo intelectual y proyecto creador*[136]*,* encontramos un aparataje conceptual que nos brinda la posibilidad de tomar un camino de exploración distinto a los seguidos hasta ahora para comprender la relación del maestro con la disciplina histórica. En dicha perspectiva parto de la tesis que el maestro realiza un *trabajo intelectual* y está sometido a un conjunto de relaciones sociales que lo posibilitan. Aunque fuera un

[136] Publicado por primera vez en Les Tempes Modernes N° 246 en 1966.

trabajo de *apropiación de pensamientos,* como señala Althusser al referirse a la relación entre Marx y Feuerbach:

> "…sería asimismo imprudente reducir la presencia de Feuerbach en los textos de Marx entre el 41 y el 44 a su sola mención explícita. Ya que numerosos pasajes reproducen o copian directamente los desarrollos feuerbachianos, sin que el nombre de Feuerbach sea citado en ellos... Pero ¿por qué Marx debía citar a Feuerbach cuando todos lo conocían y, sobre todo, cuando él se había *apropiado de su pensamiento* y pensaba en sus pensamientos como en los suyos propios?" (Althusser, 1967) citado por (Bourdieu, Campo intelectual y proyecto creador, 2002, pág. 45)

Pienso en un maestro que *rumia* los pensamientos de los historiadores como los suyos propios[137]. Ese esfuerzo intelectual ya lo sitúa en una posición dentro del campo intelectual de la disciplina histórica. Si es un productor[138], como el ejemplo mismo de Darío Betancourt, Jaime Jaramillo o Germán Colmenares, descubrimos en tal posición diversas relaciones sociales y un mayor *peso funcional* en el campo. Después de todo, como plantea Plá (2012), la enseñanza de la historia es una de las salidas profesionales del historiador.

Este asunto se me presentó como un problema cuando me dedicaba, por más dos años, a la enseñanza de la historia en un colegio público y en un colegio privado de Bogotá, empecé a ver con asombro y preocupación, la indiferencia y desdén, con que algunos colegas, manifestaban su valoración hacia el campo disciplinar de la historia. Ni se mostraban interesados en el desarrollo del campo, ni frecuentaban las lecturas de obras históricas[139] ¿Por qué el maestro no lee a los historiadores? Fue la pregunta que comenzó a afanarme[140]. Ese problema se me presentaba claro:

---

[137] Como el lector-rumiante de Nietszche expuesto en el prólogo a la *Genealogía de la Moral* (1972).

[138] Sebastián Plá (2012) nos plantea la enseñanza de la historia como un objeto de la investigación histórica, por lo tanto, cuando nos referimos a un productor del campo disciplinar de la historia también podríamos incluir en ellos a los investigadores de la enseñanza de la historia. No sólo aludimos a investigaciones de carácter historiográfico.

[139] Al respecto, véase la investigación: Mora, P. (2015). *La lectura de obras históricas en maestros de colegios públicos y privados de Bogotá 2010-2015.* Tesis de pregrado, UD.

[140] Decía el filósofo: "Si hay una ausencia de espíritu histórico es porque se piensa de una manera esencialmente ahistórica" (Nietzsche, 1972, pág. 30). Es decir, que mientras los conocimientos históricos se presentan en mayor cantidad y de manera repetitiva, casi que recitados de memoria (circunstancia palpable

maestros de historia que repetían datos, reproducían dogmas, volvían sobre las viejas valoraciones de los acontecimientos, pero agrupados bajo el impulso y la autoridad de la disciplina histórica[141] ¿Cómo podía alguien hablar en nombre de un saber si su relación era de extrañamiento con él? De este modo, volví la mirada sobre el sociólogo francés que ilustró mi búsqueda.

Comprender la relación del maestro con la disciplina histórica es dirigir la mirada al sistema de relaciones sociales que afectan la producción y circulación del saber producido desde este campo. Ahora bien ¿El maestro, confluyendo con los productores, despliega una fuerza, oponiéndose o sumándose a la fuerza de ellos? Valorar su pertenencia al campo en la posición de productor, no es reducirlo a uno más de un conjunto de agentes yuxtapuestos, sino mejor, concebirlo como una fuerza que emerge, se opone y se integra con otras, contribuyendo a estructurar el campo en un periodo especifico. Pertenecer al campo implica ser objeto de determinaciones: la posición en él conlleva unas *propiedades* que son resultado de las condiciones históricas y sociales que estructuran el campo (autonomía, producción, instancias de consagración, instancias de difusión, etc.); acarrea una participación en el campo cultural (sentido público); ocasiona una autoridad en el campo (un poder o un peso funcional).

2.1 Legitimidad cultural del conocimiento histórico producido en el campo

Es preciso sostener, siguiendo a Bourdieu, que la autoridad es un efecto de la *legitimidad cultural* del campo intelectual[142]. En ese sentido, el campo de la disciplina histórica ya no está legitimado externamente por una autoridad económica, política o religiosa, sino que ha alcanzado una autoridad propia que

en la escuela), no se actúa de manera histórica sino paradójicamente es un comportamiento ahistórico, ya que puede ser muy contrario (contraproducente) a lo que se vive en la propia época.

[141] Recordemos que en la investigación Méndez, I. (2002). *Hacia una didáctica de la historia: Análisis de las propuestas de enseñanza de la historia que se publicaron durante la última década del siglo xx*. Tesis de pregrado UPN. En ella se nos presenta una conceptualización de la historia tradicional objeto de la enseñanza. Darío Betancourt también caracterizo suficientemente este tipo de historia.

[142] Bourdieu define de este modo la *legitimidad cultural*: "…la historia de la vida intelectual, dominada por un tipo particular de legitimidad, se definió por oposición al poder económico, al poder político y al poder religioso, es decir, a todas las instancias que podían pretender legislar en materia de cultura en nombre del poder o de una autoridad que no fuera propiamente la intelectual" (Bourdieu, Campo intelectual y proyecto creador, 2002, pág. 10).

legisla sobre el pasado (al interpretarlo) y con ello participa en la cultura. La legitimidad que reclaman para sí los agentes pertenecientes al campo es auténtica, e incluso, opuesta al poder económico o político. Hay una independencia en el derrotero epistémico del campo. Desde luego, que para nuestro caso hasta muy avanzada la República, el campo estuvo bajo la legitimidad externa de los partidos políticos, de la élite y de la iglesia, en la medida que se liberó de dicha dependencia, asentándose en las universidades y en nuevas instancias de consagración se organizó como un campo intelectual. Posibilitado para competir por la legitimidad cultural.

Es importante advertir la crítica que el historiador colombiano César Ayala (2003) hace a aquellas investigaciones que estratégicamente intentan establecer el campo intelectual en Colombia[143]. Dice él que no ha habido muchos esfuerzos teóricos en este sentido, que los pocos que hay (en especial el trabajo de Miguel A. Urrego, 2002) tienden a enfatizar en los intelectuales que incidieron en el poder más en aquellos que contribuyeron en la estructuración del campo; que no se considera los obstáculos históricamente constituidos en Colombia para la formación de un campo intelectual antes de la década de 1960, al margen de un campo intelectual oficial que existió desde muchas décadas atrás. Además, en palabras de Ayala, lo que acontece en 1962 es la emergencia de unos intelectuales que se preparan para opinar sobre el problema más urgente de resolver en Colombia: el conflicto armado[144].

Según diversos autores la autonomización del campo intelectual (incluida la disciplina histórica) en nuestro país se logra en la década de los sesenta cuando se da la separación entre los historiadores ceñidos al interés de los partidos (o de la unidad nacional) y los historiadores profesionales, como lo ha planteado Jorge O. Melo y Miguel A. Urrego[145]. La consagración en obras históricas de algunos

[143] Ayala Diago, César A. (2010) *Reseña.* Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura; núm. 30 (2003); 385-388.

[144] Comparto con Ayala la preocupación frente a la necesidad de realizar investigaciones monográficas más detalladas para hacerle seguimiento a la historia del campo intelectual en Colombia.

[145] Se plantea un orden cronológico paradigmático del campo disciplinar de la historia en el país que no ofrece muchas diferencias entre los autores. Se trata de predominios y no de etapas superadas: un primer periodo

intelectuales[146] es el punto de arranque, consagración que se extiende a centros de investigación[147], a revistas especializadas como *Studium* y *Anuario colombiano de la historia social y de la cultura*, más aún, a editoriales fundadas por los mismos intelectuales como *Oveja Negra* y *La Carreta* (Melo, 2000). Entre más se multiplican las *instancias de consagración* intelectual de la disciplina histórica (programas, departamentos, congresos, asociación de historiadores, centros de investigación, etc.); así como *instancias de difusión* (las revistas especializadas, las editoriales o los manuales); mientras el público se extiende y se diversifica, el campo se configura como un sistema de mayor complejidad pero independiente, es decir, adquiere la autonomía relativa para constituir su propias apuestas epistémicas, lo que resulta insoslayable, para estar legitimado en la sociedad.

Es también a partir de la autonomización del campo disciplinar de la historia que aparece un productor especializado. Un intelectual autónomo preocupado sólo por la cientificidad del saber histórico, sin prestar atención a alguna restricción que le pusieran externamente, implicado en las exigencias constitutivas de la disciplina (como la objetividad), sometido a un conjunto de reglas metodológicas y participando de las instancias de consagración y difusión creadas ¿O acaso los resultados de una investigación histórica tienen que ser modificados para satisfacer las demandas de una legitimidad externa? Al contrario, en la medida que el campo gana autonomía, el productor de conocimiento histórico muestra indiferencia por la recepción de sus hallazgos. Confía en su esfuerzo científico, su trabajo es lo suficientemente válido para reclamar legitimidad cultural. El saber que en él se halla

---

que antecedió a la profesionalización de la disciplina; la irrupción como un campo científico; la nueva historia y la prolijidad de los años ochenta; y finalmente, la paradoja entre una consolidación institucional en medio de una crisis de paradigmas. En: Melo, J. (2000). *Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial.* En: Leal, F (2000). Discurso y Razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia. (págs.153-177). Bogotá: Fundación social; de otro lado, Urrego nos presenta tres períodos: "La de la subordinación a los partidos tradicionales; la de ruptura y creación de un campo cultural (1961-1982); y la de reintegración al Estado a partir de los años ochenta" En: Urrego, M. (2002). Intelectuales, estado y nación… pág. 25.

[146] Como *El indio en lucha por la tierra* (1944) y *Los Chibchas bajo la dominación española* (1974) de Juan Friede; *Industria y protección en Colombia 1810-1930* (1955) de Luis Ospina Vásquez; *El hombre y la historia en Boyacá* (1957) de Orlando Fals Borda; *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* (1964) de Jaime Jaramillo; *Introducción a la historia económica de Colombia* (1971) de Álvaro Tirado; *Historia económica y social de Colombia*, *1537-1719* (1973) de Germán Colmenares citados por (Melo, 2000).

[147] Juan Friede -por ejemplo- publica por primera vez su producción en el *Instituto Nacional Indigenista de Colombia*.

expuesto es cobijado por la fortuna de pertenecer al campo. En ese sentido, el campo disciplinar de la historia determina el productor.

Las circunstancias históricas que hicieron posible un productor del saber histórico, simultáneamente, llevaron consigo un cambio en la relación con los receptores. Al convertirse en una producción especializada, quedo sometida a las mismas circunstancias que la producción en general en una sociedad industrial; la disciplina histórica adquirió, además, las características de una "ciencia"; la *formación de historiador* obtuvo centralidad, se volvió una regla para ser productor de saber histórico[148]. No nos debe sorprender entonces que el conocimiento histórico se pueda comprar y vender como cualquier producto en el mercado. Aun cuando se afirme la "cientificidad" de éste y al "historiador como profesional". Paradójicamente el establecimiento de un *público o* un *mercado de compradores de conocimiento histórico* es lo que posibilita la formación de un conjunto de profesionales intelectuales de él. Como dice Bourdieu, las relaciones entre agentes de la "producción intelectual" también contribuye a la estructuración del campo intelectual. En la sociedad industrial se masifica la producción, lo que lleva a pensar que quien accede al producto (al volverse historiador o consumidor de conocimiento histórico) o quien logra vender algo en el mercado (su investigación o un artículo) también lo vincula al campo.

Los agentes inmersos en una relación económica también son afectados por la mediación o la significación del conocimiento histórico. No es posible que su valor se reduzca al valor económico. La relación económica contribuye a la consagración del productor del campo disciplinar de la historia. Sostener lo contrario, sería tanto como mantener que es un saber que no compite por la legitimidad cultural. La circulación del conocimiento histórico en el mercado nunca está desprovista de ella.

El conocimiento histórico está desarrollado hasta cierto límite, ampliarlo significaría responder a las exigencias de constitución que se establecen en el campo disciplinar. Cuando decimos que el maestro establece una relación con el campo,

[148] La apertura de los programas de pregrado en las universidades colombiana arrancó a mediado de la década de los sesenta pero principalmente en los setenta (Melo, 2000).

nos referimos a él como un productor que contribuye a la constitución del saber histórico (incluso científico). Con ello también decimos que, si sólo pertenece al mercado de los consumidores de conocimiento histórico, por mantenerse como un agente del sistema de producción intelectual, contribuye a la legitimidad cultural del mismo, marcando como horizonte un trabajo de apropiación, en el sentido que lo ilustramos anteriormente con Althusser.

2.2 El sentido público del conocimiento histórico

No se ha esclarecido plenamente lo que implica que el historiador dirija su producción a la escuela. Los historiadores dependen, como otros intelectuales, de la *representación social* que se origina en la relación con sus lectores. Bourdieu acuña el concepto de representación social para referirse a que los intelectuales dependen de la imagen que los demás tienen de ellos, es decir, que la sociedad tiene de ellos, la cual le define cualidades, con base a ellas le hace exigencias correspondientes (o coherentes), con ello también se establece el valor de su obra y la validez de sus argumentos. Insiste el pensador que, aunque el intelectual no preste atención a esta definición social de él y de su obra, ella lo obliga a reformular su producción, pues la sociedad interviene en ella rechazándola o aceptándola, visibilizándola o invisibilizándola (Bourdieu, 2002, pág. 18). Así toma relevancia pensar si el maestro lee las producciones de los historiadores. Los juicios que se hacen del historiador en esta época parecieran demostrar la ausencia de una demanda social de saber histórico[149] ¿La representación que se hace el maestro del historiador desvalora o sobrevalora, niega o afirma, la validez de su trabajo investigativo? Él no puede aislarse por más que pretendamos de la sociedad. De alguna manera, ella termina actuando en el trabajo del historiador, pues lo define socialmente. Aunque sea una representación social estereotipada y reductora[150]

[149] No es extraño encontrar en el ambiente escolar ante la pregunta por un historiador o por una obra en específico un total desconocimiento, una referencia a su irrelevancia para el trabajo que hay que desempeñar en la escuela o aludir a su carácter teórico como algo negativo para la escuela. Véase la investigación: Londoño, R., Aguirre, M. & Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar*. Informe SED Bogotá.

[150] "academicista", "muy avanzado", "complejo", "eurocéntrico", "marxista", "posmoderno", "popular", "subversivo", "crítico", "erudito", etc. Apuntes personales.

llega a implicarlo de tal manera que su capacidad productiva depende de la acogida social de su obra. Ejemplifiquemos este postulado con la figura de Darío Betancourt quien sigue gozando de una definición social "como historiador crítico y comprometido"[151], que coincide con una producción enmarcada en una tradición de historia social de la violencia de derecha en el país. Esa verdad social de su obra se erige como "expresión pre-reflexiva" de la obra (antes de su lectura). Del mismo modo, la obra *Nueva historia económica de Colombia* (1985) de Kalmanovitz[152] fue catalogada como "peligrosa", con sesgo ideológico, por Germán Arciniegas presidente de la Academia Colombiana de Historia, por lo que se solicitaba expresamente sacarla de circulación, incidiendo en su acogida social.

¿Cuál es la importancia de develar la relación entre un lector y una obra histórica para la escuela? Si partimos de que la interpretación del pasado o el saber histórico depositado en los libros no crea unos lectores moldeados por él, dicho de otro modo, no "crea un público", caeríamos en el error de analizar y valorar internamente las obras de los historiadores, nuestro análisis seria ficticio y errado (Mora, 2015). Pero si partimos de que las interpretaciones de nuestro pasado residentes en los libros de historia actúan fuertemente sobre la sensibilidad o la razón de los lectores nos adjudicamos el derecho de analizarlos internamente (Bourdieu, 2002).

Por eso se plantea que un intelectual se *consagra* con una producción específica (Bourdieu, 2002). Además, eso le da cierta seguridad para restringir su producción a ese ámbito confiando en que tendrá una valoración similar. Ahora bien, el historiador consciente de la exigencia en la constitución del conocimiento histórico no juega a satisfacer la representación que se tiene de su trabajo, pesa más la *verdad objetiva*[153] que remite desde el campo disciplinar. Pero la *verdad social,* que

[151] Entrevista a Renán Vega Cantor. Realizada el noviembre de 2010. En: Quintero, F. & Domínguez, J. (2017). *Entre Clío y Mnemósine. El genio valiente de Darío Betancourt*. En: Ortega, P. & Domínguez, J. (2017). Persistencias de la memoria y la historia. Homenaje a Darío Betancourt Echeverry [1952-1999]. (págs.41-51). Bogotá.

[152] Es un texto escolar.

[153] La diferencia entre la *verdad social* y *verdad objetiva* es que la primera proviene de la representación, mientras que la segunda tiene que ver con la significación contenida en la producción del intelectual con respecto a los desarrollos del campo intelectual, es decir, en cuánto a su desarrollo lógico, su potencial argumentativo, provendría desde el mismo campo, por ejemplo, de otros productores (Bourdieu, 2002, pág. 20)

no proviene del que la produce sino de los que reciben el conocimiento histórico, se expresa con una aceptación o un rechazo, un reconocimiento o desconocimiento, llevando a condicionar o transformar futuras producciones del intelectual. Podría aventurar la hipótesis que la verdad social que le llega a los historiadores colombianos es la irrelevancia de su conocimiento para la escuela (para el maestro), obligándolos a abandonar ésta como un ámbito posible y refugiarse en la verdad objetiva del campo. Aunque es de suponer, que no todos los productores de conocimiento histórico tienen una representación tan consciente de su trabajo (Bourdieu, 2002).

La objetivación crítica[154] que se construyó sobre la historia patria, nos puede ayudar ilustrar también lo que sería una verdad objetiva. No obstante, en una relación de extrañamiento con el conocimiento histórico no podría haber una objetivación crítica, aunque haya una representación social. En una relación de "lectura crítica" u *objetivación* de las producciones de los historiadores, por el contrario, si es posible contribuir a la definición y orientación de éste. Esto es lo que Bourdieu denomina el *sentido público* de una obra, con respecto al cual, se establece una *relación constitutiva* entre el productor y otros agentes del campo (Bourdieu, 2002, pág. 25). En efecto, pueden influir en su elaboración y no sólo en la circulación. Es tanto como decir, quién valida o quién rechaza el conocimiento histórico: bien podría hacerlo un especialista o intelectual, tal vez audaz y con autoridad, para negarle u otorgarle validez; o bien los investigadores en la universidad envestidos por su autoridad (no necesariamente institucional) quienes descartan alguna contribución intelectual o, por el contrario, descubren la fuerza de nuevos razonamientos; o bien el maestro

[154] Esta noción es tomada de Bachelard para ilustrar la forma como la física construyó su objeto de investigación. Explica Bachelard que Bohr hizo el esquema del átomo como la representación de un sistema planetario en miniatura (modelo que perdura en los textos escolares) luego el espíritu crítico suprimió cada detalle. Aun cuando haya sido producto de su "imaginería" sin renunciar a otorgarle cualidades realistas y racionales, sin esclarecer tampoco su contorno epistemológico. Lo que fue perdiendo la imagen de Bohr, se convirtió en el concepto rectificado del átomo. "El átomo es la suma de las críticas a las que se sometió su imagen", decía Bachelard. Como efecto de esa razón crítica se consolidó un conocimiento coherente. Toda vez que esta razón arrecia con su crítica, está determinando un sobreobjeto. Podemos hablar de una *objetivación crítica*, la objetividad que retiene del objeto lo que crítica. En: Bourdieu, P. (2003). El oficio del sociólogo. Pág. 130.

que desde su lugar social contribuye a universalizar esa interpretación del pasado, a rechazarla con argumentos, invisibilizarla o repudiarla.

Una cuestión interesante que se ha abordado oportunamente en las investigaciones es pensar el lugar de maestro de historia como un lugar de enunciación estratégico[155]. Pero en la perspectiva de Bourdieu (2002) se nos abre la posibilidad de indagar por la procedencia de la autoridad que define el conocimiento histórico que ha de llegar a la escuela. Los manuales de historia de otras épocas eran resultado de una selección del historiador orientada por la verdad objetiva procedente del campo, es decir, por su autoridad[156] ¿El maestro de historia encarna está autoridad al realizar un trabajo intelectual a partir del conocimiento histórico[157]?

Mi tesis es que su ejercicio de mediación o traducción del conocimiento histórico a la escuela pierde sentido al abandonar la relación constitutiva con él. Por alguna razón, aparecieron unos agentes mediadores que no pasan desapercibidos: los *editores de manuales de ciencias sociales* (inclúyanse otros agentes que intervienen en la producción y circulación del conocimiento histórico), tal vez confiando en su olfato para conocer el mercado, pues comprenden que "el maestro no busca el saber histórico sino la solución a un problema operativo en la escuela" (Mora, 2015, pág. 45); los *diseñadores y reguladores de la política educativa* que están decididamente dirigidos a una integración curricular en ciencias sociales. Si algunos intelectuales son contratados por el MEN para construir los estándares y

[155] Las investigaciones de Mireya González (2011) comparten esta preocupación al plantear al maestro como encarnación de un saber pedagógico; así como los trabajos desarrollados en España por Raimundo Cuesta (1997) que plantean a un maestro detentador de un saber y un poder; las preocupaciones de la profesora Aguilera (2017) también se podrían enmarcar en esta perspectiva al plantear que es el maestro quien define la "postura epistémica" de las ciencias sociales que recontextualiza en la escuela, o bien podría darle connotaciones civilizatorias o bien podría darle el matiz de ciencias críticas y emancipadoras.

[156] Un ejemplo de ello fue el trabajo realizado por Jaime Jaramillo Uribe y otros historiadores en el *Manual de historia de Colombia* (1978, 1979), luego reeditado en la *Nueva historia de Colombia Vol. 1* (1989) por Álvaro Tirado Mejía. También Jaime Jaramillo y Jorge Orlando Melo (1984) en C*laves para la enseñanza de la historia de Colombia* citados por (Melo, 2000); el manual de Rodolfo de Roux (1985); Kalmanovitz & Dusán (1985, 2010).

[157] No se entienda exclusivamente intelectual en el sentido que discuta tesis o conceptualizaciones de la disciplina histórica sino intelectual en un sentido más amplio: el maestro también como agente del campo intelectual de la educación. Es decir, en él se reúnen condiciones para participar en el campo disciplinar de la historia y en el campo intelectual de la educación. Por tanto, sus conceptualizaciones también implican la pedagogía.

las competencias básicas es porque se reconoce implícitamente que ellos representan una autoridad en este campo, pero el productor de conocimiento histórico que se reduce a atender los criterios del MEN permite que la legitimidad sea externa al campo (por eso nos podemos explicar el oxímoron de "un horizonte epistemológico definido por la política educativa para las ciencias sociales"[158]). En consecuencia, el MEN encarna una autoridad con respecto al conocimiento histórico que debe circular en la escuela e instaura mecanismos de control para la circulación de este saber científico mediante la evaluación (Rodríguez, 2014) y nuevos mecanismos como los "derechos básicos de aprendizaje" (control de los padres hacia la escuela y el maestro).

El sentido público de las *obras históricas* es una objetivación progresiva. Con ello hemos de entender que, desde su aparición, un saber histórico expuesto en una obra está sometido al movimiento de las objetivaciones que por la crítica o la *apreciación* de ella se van encadenando en las relaciones sociales. En consecuencia, en la universidad donde se forma el maestro de historia, se le transfiere un sentido público del conocimiento histórico por medio de las valoraciones que, desde su origen, se hacen de obras específicas. Allí se asume que "a partir de los setenta inicia una historia colonial basada en nuevas fuentes y abarcadora de nuevos temas" decía Bernardo Tovar a sus alumnos (Cortés, 2011), lo que ya extiende una marca sobre las obras posteriores a esa fecha. A lo que se puede agregar -por citar un ejemplo más concreto- *nuevas marcas* provenientes de obras referidas a *los comuneros* como "revuelta anticolonial"[159] o "una revolución social"[160] o como "un movimiento pre-independentista"[161]. Objetivaciones que también llegan a manuales de ciencias sociales y al currículo escolar[162].

[158] En la investigación de Guerrero (2011) se plantea como falencia de la ley 115 de 1994 el no haber definido un horizonte epistemológico para el área de ciencias sociales.

[159] Phelan, John (1978). *El Pueblo Y El Rey La Revolución Comunera En Colombia, 1781.* Bogotá: Universidad del Rosario.

[160] Aguilera, Mario (1985). *Los comuneros, guerra social y lucha anticolonial.* Universidad Nacional: Bogotá. Citados en Soto, D. Et. Al (2015)

[161] García, Antonio (1981). *Los Comuneros en la pre-revolución de independencia*. Ensayos Históricos. Bogotá: Plaza y Janes Soto, D. Et. Al (2015).

[162] En algunos planes de estudio "Los comuneros" son presentados como parte del periodo independista, en otros como pertenecientes a una historia más colonial véase la investigación: Soto, D., Et. Al. (2015) *La*

La cuestión también tiene que girar sobre la representación que el maestro se hace de sí mismo con respecto al conocimiento histórico. ¿Se siente propietario de este saber? ¿asume una relación tensional con él? ¿se siente ajeno a él? ¿lo considera innecesario? ¿se siente incapaz de tratarlo? Cómo aquella docente[163] que confesaba con preocupación, ante la inquietud por conmemorar la independencia, que no sabía cuál era el tratamiento correcto del *tópico* (mientras que para los historiadores es un problema teórico), así que se resignó a tomar la vieja versión del veinte de julio: "la historia del florero". En este caso, la representación de la maestra es una no implicación en la constitución de ese saber, es ajeno a ella. ¿Cuál es la causa que la lleva representarse así? Usa como referencia representaciones del maestro donde no tiene que implicarse en la relación con el conocimiento histórico para enseñarlo, por paradójico, este lugar es una *identidad social* en la actualidad: se puede operar en el aula sin conocimiento histórico.

El sentido público del saber histórico de ningún modo se puede definir como individual, es principalmente colectivo, porque en el proceso de hacer público este saber intervienen diversos agentes que en sus relaciones sociales van integrando las representaciones sociales sobre él y sobre su productor. Además, integran la representación que los agentes hacen de sí mismos con respecto al saber (por ejemplo, la de desconocimiento o la de lector), atribuyéndose cierta posición y adquiriendo una función en el campo intelectual (extrañamiento u objetivación crítica). En conclusión, la relación con el conocimiento histórico está mediada por la relación con el sentido público de la obra histórica. La apreciación más singular y más personal que alguien pueda hacer de este conocimiento necesariamente está referida a una valoración que se fue integrando progresivamente, nadie parte de cero para valorar el saber histórico producido, se relaciona con obras históricas ya apreciadas, la última valoración es una conjunción de juicios posibles que sobre ella

enseñanza de la Independencia Americana en Colombia y España 2009-2011. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 17, núm. 25. UPTC.

[163] Por solicitud de la docente se reserva su nombre. Postulada cinco veces al premio compartir al maestro, docente de ciencias sociales en grado cuarto en la I. E. Compartir Suba. Trato personal con la docente.

se podrían hacer[164]. Por ello, la interacción se da en un nivel complejo de actos intelectuales como, por ejemplo, entre el maestro-productor y el maestro-lector.

2.3 Peso funcional del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica

El funcionamiento del campo intelectual -dice Bourdieu- si tiene estructura dinámica es por la interacción entre diversas instancias: agentes aislados (como el productor, el lector, el maestro, el estudiante); sistemas de agentes como (la escuela, la universidad, la asociación de historiadores o los congresos de historia). Estas partes que también serían constitutivas del campo están relacionadas entre sí, su funcionamiento es consecuencia de la interdependencia de estas partes, pero se diferencian porque unas tienen más *peso funcional* que otras (o sea más fuerza, más poder), por tanto, contribuyen de manera desigual a estructurar el campo. La función y el carácter de cada parte le da una *posición* en la estructura y su *autoridad* oscila y se reconoce en la interacción, ejerciéndola sobre los receptores del saber histórico, pero *colaboran o confluyen* en la competencia por la consagración o la legitimidad intelectual del campo (Bourdieu, 2002, pág. 34). De tal forma aceptamos que un productor de saber histórico tiene más fuerza que un lector, así como un maestro de historia, dentro del campo, tiene más fuerza que un estudiante. No obstante, confluyen como "una pluralidad de agentes" en la imposición de una norma cultural, a través de las producciones o las reglas para producir el saber histórico, dicha norma es determinada también por unas condiciones políticas y económicas. Ilustremos esto comprendiendo ¿Por qué está presente el saber histórico en un ritual como la izada de bandera? ¿Por qué se justifica como legítima la historia patria comprometiendo en ello la posición del maestro en el campo? ¿Acaso el maestro no tiene la fuerza para tensionar ese saber histórico? Si el maestro es marginal en el campo esa marca la lleva indispensablemente su relación con el conocimiento histórico. Aquella docente ante la insinuación de un colega, por el decaimiento demográfico en la colonia, le respondía: "no tiene alguna importancia

[164] Por tal motivo, se explica que se pueda plantear la historia patria como una memoria oficial (Rodriguez, 2010). Hay una conjunción de la valoración hecha de la historia patria con el desarrollo teórico de la memoria.

la cantidad de aborígenes arrasados por el colonizador español, el hecho fue que los arrasaron...además resulta complejo para los niños es mejor hacer una semblanza de Jiménez de Quesada"[165]. En esta afirmación la maestra traiciona la verdad objetiva del campo disciplinar centrada en buscar las causas y la exactitud de ese decaimiento, denota un trato desprolijo con esa verdad, un abandono del conocimiento, pero sirviéndose de un sentido público de la historia colonial.

Los distintos registros por los que se expresa el saber histórico (libros, televisión, cine, revistas, redes sociales, etc.) están jerarquizados en niveles determinados por la legitimidad cultural. Máxime si "...todo individuo, lo quiera o no, lo admita o no, es y se sabe colocado en el campo de aplicación de un sistema de reglas que permiten calificar y jerarquizar su comportamiento bajo la relación de la cultura" (Bourdieu, 2002, pág. 34). Al situarse por fuera de la *cultura legítima* (por ejemplo, el espectador de una telenovela como *La pola*[166] *o los tres caines*[167]) no tiene mayor obligación que el de un consumidor, puede juzgar libremente sin esforzarse en cambiar de posición. Pero dentro de *la cultura consagrada* tiene que estar sujeto a las normas objetivas y a una disposición científica. De hecho, un medio de expresión tan poderoso (la televisión) con relación a un medio tradicional como la obra histórica, y en muchos casos adoptando su tono y sus recursos, se ve obligado a contactar un intelectual, reconoce implícitamente la autoridad que detenta la legitimidad cultural del historiador o del maestro.

La posición que el maestro ocupa en el campo disciplinar de la historia se puede determinar en la relación de participación con las obras históricas. Todo esfuerzo intelectual implica, como condición, dirigir la actividad hacia un legado de generaciones pasadas, que ha sido recreado, reinterpretado y transformado por los contemporáneos. Se puede sostener con tal herencia una relación que oscila entre la gravedad y la levedad, entre el esfuerzo y la mediocridad. Pero estamos condicionados a dirigirnos a esas regiones del campo cultural, nadie se salva de

[165] Véase el pie de página penúltimo.

[166] Telenovela producida por RCN que recrea de una manera romántica y exaltada la vida de Policarpa Salavarrieta "heroína de la independencia".

[167] Telenovela producida por RCN que recrea la vida de los hermanos Castaño fundadores del Paramilitarismo en el Nordeste y el Urabá Antioqueño.

usar referentes[168]. Ceñirse a ciertos pensamientos, a prácticas, formas de hablar, la selección de citas, los conceptos adquiridos o encapricharse con metáforas es un efecto de la vinculación con el campo.

No se pueden omitir las relaciones sociales instauradas desde el momento que emergió un campo intelectual en el país dotado de una autonomía relativa frente a lo político, lo económico y lo religioso: ahí es preciso ubicar la relación del maestro con el conocimiento histórico. Con respecto a ella, se infiere que la posición del maestro frente a la cultura no sólo se reduce a una transmisión (puesto que está función también la realizan los productores), ni de competencia por la *manipulación de los bienes de la cultura* sino también de complementariedad.

[168] En el interesante ensayo de Hannah Arendt *La tradición y la época moderna,* se plantea la tensión entre la tradición (que pesa sobre nosotros) del pensamiento político y las ideas modernizantes, ejemplifica la autora como en Marx es evidente esta tensión entre tradición – modernidad: las cándidas ideas de Marx que preveían una sociedad de ociosos y sin trabajo, donde resuenan un ideal platónico. Una sociedad sin clases, aire utópico dice Hannah Arendt (1996). Claro está que Marx asumió una rebelión consciente contra ciertas tradiciones del pensamiento político por fuera de su trabajo científico. Le fue imposible superar la herencia de Hegel aun cuando el mismo se autoproclamará su detractor (en la ideología alemana). En el mismo sentido, entiendo que la propuesta de Hannah Arendt es ponernos en la posición de sujetos tensionados entre la tradición y la modernidad, del mismo modo sería interesante pensar al maestro.

A modo de conclusión: hallazgos para nuevas búsquedas

La enseñanza de la historia deviene como campo entre el 2000 y 2017, en este período muestra su formación como un objeto de investigación, los maestros e investigadores son la antesala de la existencia de tal campo. El proceso de formación del campo incluye proyectos de experimentación opuestos a las políticas educativas: la apuesta por formular manuales de los historiadores, así como los intentos de crear nuevos currículos para la enseñanza de la historia, la experimentación de los maestros por la circulación de otras lecturas del pasado (nuevas formas de enseñanza); la formación como campo ocurre en las investigaciones y debates producidos por los grupos de investigación universitarios, estatales y colectivos; la formación del campo ocurre con la apropiación de conceptos, teorías y experiencias que se dan en el horizonte conceptual de la historia, las psicología y la pedagogía procedentes de las “tradiciones francesa, alemana, anglosajona e hispano parlante” (Echeverri S., 2013) y de las conceptualizaciones en otros países latinoamericanos .

La categoría campo como punto de vista sobre la enseñanza de la historia nos permite valorar los enunciados que han producido las investigaciones en los últimos diecisiete años. Hay dos modos de comprender la dinámica del campo de la enseñanza de la historia: las reconceptualizaciones que realiza internamente y la apropiación de un lugar de enunciación estratégico que le abre posibilidades externamente. Asumir que es un campo no es distinto a entender las relaciones de fuerza en las que se encuentra tensionado en este periodo. Es palpable la convergencia en los últimos años entre la política educativa y las posturas del constructivismo cognitivo sobre la enseñanza de la historia, por tal motivo, han ganado centralidad categorías como competencias, narración histórica, tiempo histórico, tópicos generativos y formación docente. La política educativa también impuso la historia escolar como perteneciente a un campo más amplio denominado Ciencias Sociales. Lo que genera una tensión que tiene un doble sentido: entre lo disciplinar y lo multidisciplinar; entre asignatura específica e integración curricular. La integración y la perspectiva multidisciplinar es la orientación que emana de la

política educativa (políticas educativas internacionales recontextualizadas) en oposición emerge con fuerza el reclamo por la independencia de la asignatura, por su estatus de campo específico, a lo que se suma la percepción (en algunos sectores) del abandono del conocimiento histórico en la escuela. En el campo también se ven nuevas posibilidades para la reconceptualización (memoria, conciencia histórica y maestro de historia) que procuran resaltar el papel inherentemente político de la enseñanza de la historia. Las nuevas investigaciones que emerjan tienden a evitar quedarse en el nivel deontológico y dar un paso hacia nuevas metodologías (provenientes de diversas disciplinas) que permitan conceptualizar de una manera más amplia y problemática.

Lamentablemente, las pruebas de lo que acontece en la escuela con la enseñanza de la historia aún siguen siendo fragmentarias en nuestro país, algunos autores (se observa con recurrencia en las investigaciones del período) asumen con demasiada facilidad que las políticas, los planes de estudio y los textos escolares reflejan con exactitud lo que ha pasado con la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela. No obstante, otros caminos descubiertos en la investigación nos muestran con claridad que los propósitos formativos y la práctica son con frecuencia dos mundos diferentes. Si algo de nuevo sobresale en el periodo es la inclinación hacia el uso metodologías de investigación tan diferenciadas como los problemas y objetos que se observan (investigación documental, fuentes orales, herramientas etnográficas y la perspectiva genealógica), apostándole a ver al maestro en el contexto y en la práctica de enseñanza, lo que ha hecho aparecer nuevas características que antes eran invisibles en el campo (el saber pedagógico de la historia escolar, las rutas pedagógicas de su enseñanza, la historia social de los barrios o el peso de la historia reciente en la enseñanza).

En consecuencia, el campo de la enseñanza de la historia está saliendo de su etapa formativa, como sostiene Quiroz & Díaz (2011), pero muestra una tendencia creciente hacia multiplicar la investigación y conformar una comunidad discursiva consensuada. Por tal motivo, se puede arriesgar un croquis de problemas de

investigación que están emergiendo (algunos) y que contribuyen a la consolidación del campo:

A pesar de la gran cantidad de investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (en el período) se ha dedicado poca atención a las concepciones que tienen los maestros sobre la historia en Colombia. Es necesario dirigir la búsqueda investigativa hacia esta región considerando que, como se demuestra en otros países, “las concepciones de los maestros son una variable crucial en las decisiones curriculares” (Evans, 1991, pág. 63); con ello se dice que los criterios del maestro son imprescindibles a la hora de abordar el currículo, lo que le da centralidad a su lugar en el proceso de enseñanza. En pocas palabras, la concepción que el maestro tenga de la historia puede moldear el currículo. No se trata simplemente de indagar por la base conceptual del maestro de historia, sino indagar por la incorporación de capital cultural en el maestro y en el estudiante (Bourdieu, 2001). En el corpus documental se registra investigaciones que ahondaron en la *formación docente* centrándose en tres aspectos: el conocimiento disciplinar de historia, el conocimiento pedagógico y didáctico, los cambios en los planes de formación. La formación docente como práctica discursiva realiza una operación estratégica de enunciación desplazando las discusiones hacia los aspectos cognitivos: se tiende a caer en explicaciones sobre las comprensiones cognitivas de los maestros de los contenidos de la historia y de los mecanismos de su transposición didáctica. Aguilera (2017) muestra excepcionalmente un camino hacia una nueva perspectiva cuando incita a que detallemos como los maestros realizan el filtro final, desde sus diferentes “posturas epistémicas”, sobre los distintos objetos que producen las disciplinas sociales. Del mismo modo, el viraje que se percibe en las investigaciones del campo en Latinoamérica parte de que el conocimiento del maestro está "activamente relacionado con el mundo de la práctica" (Plá, 2012, pág. 170) que funciona como un todo orgánico, orientándolo en situación y permitiéndole actuar (Evans, 1991, pág. 63). Otras perspectivas han entrado a explorar los objetivos y los contextos de determinadas acciones de enseñanza (por ejemplo, la historia reciente o la historia regional).

No obstante, no se encuentra ninguna investigación que indague por la relación entre un alto volumen de contenidos en la formación disciplinar del maestro y su impacto en la enseñanza y en las formas de enseñanza. Así como: determinar si la formación disciplinar es un factor de una "buena" enseñanza de la historia; si un alto volumen de contenidos históricos en los programas tiene como efecto crear una ciudadanía comprometida, consciente y crítica.

Frente a la discusión reciente por una orientación disciplinar (el retorno a la historia como asignatura independiente) o interdisciplinar del área de ciencias sociales ayudaría a aclarar tal debate investigaciones que se dirigieran a comprender los efectos que producen en los alumnos alto volumen de contenidos históricos. Las investigaciones que han indagado en los textos escolares han planteado como el efecto buscado por la historia patria era crear un ciudadano dócil (pacífico), respetuoso de la institucionalidad y religioso. Un estudiante poseedor de contenidos históricos voluminosos se asemeja más bien a una "enciclopedia andante", las investigaciones no se han dirigido a comprender si sus conocimientos históricos producen como efecto un sujeto histórico.

Este cuestionamiento es parte de las indagaciones por realizarse frente a la dimensión ética que se juega en el campo de la enseñanza de la historia: el deseo por el saber es debilitado por la inclinación hacia la acumulación de datos y el desarrollo de habilidades que producen un consumidor de cultura mas que un sujeto con potencialidades para abrirse camino en la historia. El mismo interrogante tiene lugar en la indagación por la cultura política en la escuela ¿no será que el atiborramiento de conocimiento histórico imposibilita al sujeto para la acción política? Explorar estas relaciones entre cultura política e historia escolar es una de las rutas que emergen en el campo.

El estudio del *cambio curricular* también ha ganado mejores perspectivas de análisis. Sobre todo, ya no se cree como en otras épocas que el cambio curricular es consecuencia directa del cambio en las disposiciones curriculares (legislación) y en los textos escolares. Las investigaciones se arrojan ahora a buscar esas pruebas que demostrarían que el cambio en las políticas educativas, en los programas de

formación y en los textos escolares efectivamente conducen a una transformación del currículo de historia. También se percibe un interés creciente por determinar el alcance de las innovaciones (nuevos currículos, experiencias pioneras de maestros) y su impacto en el campo de la enseñanza de la historia (especialmente en Bogotá es fuerte esta tendencia). Lo que aparece con claridad es que algunas investigaciones reconocen que, dentro de un contexto particular, el maestro desempeña la función de "controlador del currículo": la elección de unos conceptos por encima de otros, la forma en que se tratan y la evaluación a la que se somete es lo que en realidad experimentan los estudiantes y constituyen el verdadero currículo (Thornton, 1991).

No se halla ninguna investigación que compruebe que el cambio en los contenidos de los textos escolares redefina la forma de enseñar la historia en la escuela. Las investigaciones registradas caen en enfocar el cambio en los contenidos, el paso de una historia tradicional a una nueva historia como se evidencia en el trabajo realizado por Medina (2008). Algunos comprenden que ubicar el cambio de paradigmas de la historia en la escuela implica indagar por la influencia de los diferentes contenidos en el aprendizaje del estudiante (perspectiva adoptada por el constructivismo cognitivo). Otra corriente, se inclina, con inusitado interés, en investigaciones sobre la lectura de obras históricas (las más recientes investigaciones del campo disciplinar) por los maestros, resulta razonable pues si no se leen obras históricas e incluso textos escolares es improbable que ejerzan alguna influencia en el maestro o en el estudiante.

Mientras que en otros países de América Latina abundan las investigaciones referidas al pensamiento político y las prácticas docentes (Plá & Pagés, 2014), en nuestro país no se puede ubicar en el período ninguna investigación que hubiera adoptado este enfoque y que resulta preciso para explicar la cultura política presente en la escuela.

Finalmente, las investigaciones deberían descentrar su análisis del currículo en sus aspectos técnicos y propositivos considerando que en la práctica se enfrentan a poderosas fuerzas de inercia en la cultura de las escuelas.

Bibliografía General

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios No. 46*, 15-27.

Aguilera, M. (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia.* México: Editorial Cultura.

Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y Nación. Colombia 1930-1960.* Madrid: Tesis de doctorado UNED.

Amézola, G. (2007). *La conciencia histórica en los jóvenes del Mercosur.* Buenos Aires: Alianza.

Ardila, J. (2017). Formación docente en Colombia como práctica discursiva en el siglo XX. En A. Jiménez, & Y. Parra, *Investigación, educación y formación docente. Tercer Encuentro de socialización de experiencias educativas en la Facultad de Educación y Ciencias* (págs. 61-71). Bogotá: Universidad Distrital.

Arendt , H. (1996). La tradición y la época moderna. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro : ocho ejercicios sobre la reflexión política* (págs. 32-62). Barcelona: Ediciones Península

Ayala, C. (2003). Reseña. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura N°30*, 385-388.

Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 131-164). Bilbao: RGM.

Bourdieu, P. (2002). Campo intelectual y proyecto creador. En P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual* (págs. 9-50). Buenos Aires: Montressor .

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del sociólogo.* Madrid: Alianza editorial.

Brunner, J., & Flisfisch, Á. (1986). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura.* Santiago de Chile: Granisos.

Bustamante, G. (28 de agosto de 2014). *¿La escuela en el postconflicto?* Obtenido de Observatorio Pedagógico de Medios: http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/search/label/Escuela%20y%20post-conflicto

Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad N° 21*, 221-243.

Colmenares, G. (9 de Abril de 1989). La batalla de los manuales. *El tiempo*, págs. 87-99.

Cortés, H. (2011). *Los comuneros: ¿Una revuelta anti-colonial?* Bogotá : UNAL: trabajo de grado.

De Roux, R. R. (1985). A propósito de la historia que se enseña a los niños. *Ponencia ADE*, 1-20.

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia.* Cali: Universidad del Valle.

Echeverri S., J. (2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogia. *Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía N°02 UPTC*, 1-7.

Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. En A. U. Sociales, *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 61-94). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Foucault, M. (1972). *El orden del discurso.* México: Siglo XXI editores.

Gracían Mora, M. (2004). *La historia y la evaluación.* Popayán: Plaza y Janés.

Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007.* Bogotá: Trabajo de grado, Maestría en Historia, UNAL.

Henao, M., & Castro, J. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.* Bogotá: Colciencias.

Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C. J., & Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. En P. Ortega, *Bitácora para la cátedra de la paz* (págs. 188-218). Bogotá: UPN.

Jaramillo, J., & Melo, J. (1997). Claves para la enseñanza de la historia. *Revista colombiana de Educación No.35*, 1-21.

Kalmanovitz, S. (2010). *Nueva historia económica de Colombia.* Bogotá: Taurus.

Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interamericana de formación del profesorado N°51*, 127-144.

Melo, J. (2000). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En F. Leal, *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia* (págs. 153-177). Bogotá: Fundación social.

Mendoza, N. (2015). *Políticas de la memoria y trasmisión intergeneracional de pasados recientes.* México : Unam.

Mojica, J. C., & Silva, O. (2000). La enseñanza de la historia en Colombia. En V. autores, *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de paz* (págs. 83-161). Bogotá: CAB.

Nietzsche, F. (1972). *Genealogía de la moral.* Madrid: Alianza editorial.

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia N°84*, 159-184.

Plá, S., & Pagés, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá, & J. Pagés, *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 13-38). México D.F.: UPN.

Quiceno, H. (2008). La noción de Campo y la categoría saber del campo. *Revista Educación y Humanismo N° 15*, 70-85.

Quintero, F., & Domínguez, J. (2017). Entre Clío y Mnemósine. El genio valiente de Darío Betancourt. En P. Ortega, & J. Domínguez, *Persistencias de la memoria y la historia. Homenaje a Darío Betancourt Echeverry [1952-1999]* (págs. 41-51). Bogotá: Nueva.

Quiroz, R., & Díaz, A. (2011). La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La dinámica de articulación entre universidades públicas en Colombia. *Uni-pluri/versidad Vol.11 N°2*, 1-16.

Rodríguez A., S. P., & Acosta J., W. A. (2008). Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la historia (1990-2006). *Ponencia en las X Jornadas Nacionales y I Internacionales de Enseñanza de la Historia Río Cuarto*, 1-19.

Rodriguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el centenario de la independencia: el compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Revista Folios No. 32*, 23- 42.

Rodríguez, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá, & J. Pagés, *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 109-153). México: UPN.

Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En P. Ortega, *Bitácora para la cátedra de la paz* (págs. 139-159). Bogotá: UPN.

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Revista Nómadas*, 1-22.

Thornton, S. (1991). ¿Hay que enseñar más historia? *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales 3 y 4*, 55-60.

Urrego, M. (2002). *Intelectuales, Estado y nación en Colombia. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991.* Bogotá: Siglo XXI editores.

Vega, R. (1998). *La historia oral, enseñanza de la historia y conocimiento.* Bogotá: Anthropos.

Weiss, E. (2003). Introducción. En E. Weiss, *El campo de la investigación educativa* (págs. 35-46). México: SEP COMIE ESU.

Bibliografía especializada

Acevedo, Á., & Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignatura a la integración de las ciencias sociales. *Revistas Colombiana de Educación No. 62*, 221-244.

Acevedo, R. (2011). *Memorias, lecciones y representaciones históricas: La celebración del primer centenario de la independencia en las escuelas de la Provincia de Cartagena (1900-1920).* Bogotá: Tesis de maestría Universidad Nacional.

Aguilera, A., González, M., & Torres, A. (2015). *Estado del arte sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las facultades de Humanidades y Educación de la UPN (2000-2014).* Bogotá: CIUP.

Álvarez, A. (2015). La historia de la enseñanza de la historia. *Ponencia en seminario sobre enseñanza de la historia SED*.

Amaya, B. (2015). Estrategias para la enseñanza de la historia de Bogotá: narrando una experiencia pedagógica. *Ponencia en Seminario sobre enseñanza de la historia SED*.

Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación N°62*.

Archila Neira, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En J. G. Rodríguez, *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá* (págs. 20-30). Bogotá: IDEP.

Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales No. 52*, 134-146.

Autores, V. (2012). *Historias que hacen historias.* Bogotá: IDEP.

Borja, J. (2002). *Los indios medievales de fray Pedro Aguando. Construcción del idólatra y escritura de la historia en una crónica del siglo XVI.* Bogotá: Instituto Pensar.

Castiblanco, A. (2009). De las anécdotas a la mega narración de la memoria: historia y espacios en la escuela. En A. Jiménez, & F. Guerra, *Las luchas por la memoria* (págs. 197-218). Bogotá: IPAZUD.

Cortés, R., & González, M. (2001). La enseñanza de la historia, ¿una cuestión de la historia, o una historia cuestionada? *Ponencia en X Congreso de Historia*, 1-20.

Cortés, R., González, M., & Barrantes, R. (2011). *Las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia.* Bogotá: IDEP-OEI.

Cruz, M. (2007). Enseñanza de la historia regional en la licenciatura de ciencias sociales de la Universidad de Caldas, Colombia. *Revista Latinoamericana de estudios educativos Vol.3 N°2*.

Cyberia. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Jiménez, & F. Guerra, *Las luchas por la memoria* (págs. 237-261). Bogotá: IPAZUD.

Gómez, J., & Ramírez, P. (2002). *Conocimiento Social y Enseñanza de la Historia.* Bogotá: Universidad Distrital.

González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010.* Bogotá: Tesis de maestría Universidad Javeriana.

González, M. (2011). *La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar en construcción .* Tunja: Memoria del III Congreso de investigación y pedagogía.

Gonzalez, M. (2012). la historia de la enseñanza de la historia: un saber inestable. *Praxis pedagógica*, 56-73.

Gualteros, M. (2005). *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1800-1910.* Bogotá: Tesis de maestría Universidad Javeriana.

Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007.* Bogotá: Trabajo de grado, Maestría en Historia, UNAL.

Herrera, M. (2007). El memorial de las identidades: entre héroes y villanos. En la búsqueda de sí y de los demás también. *Revista Folios N°25*.

Herrera, M., Pinilla, V., & Suaza, L. (2003). *La Identidad Nacional En Los Textos Escolares De Ciencias Sociales Colombia 1900- 1950.* Bogotá: Antropos.

Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía 22*, 137-151.

Lombana, H. (2007). *Ciencias Sociales y Reforma curricular: análisis comparativo de los diseños curriculares de 1984 y 2002.* Bogotá: Tesis de Maestría Universidad Distrital.

Londoño, R., Aguirre, M., & Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar.* Bogotá: SED.

Medina, M. (2008). *La enseñanza de la historia en los paises miembros de la Comunidad Andina de Naciones. Informe Colombia.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Méndez, D. M., & López, D. A. (2015). Identidad nacional en los textos escolares de grado noveno ¿Transformación o extinción? *Actualidades pedagógicas*, 35-51.

Méndez, I. (2002). *Hacia una didáctica de la historia: Análisis de las propuestas de enseñanza de la historia que se publicaron durante la última década del siglo xx .* Bogotá: Tesis pregrado UPN.

Mesa, E. (2017). *Las funciones de la historia: una visión social del mundo desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición. Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965.* Bogotá: Tesis de maestría Universidad Nacional.

Mora, P. (2015). *La lectura de obras históricas en maestros de colegios públicos y privados de Bogotá 2010-2015.* Bogotá: Tesis pregrado Universidad Distrital.

Muñoz, M. (2013). El ciudadano en los manuales de historia, instrucción civica y urbanidad, 1910-1948. *Historia y sociedad No. 24*, 215-240.

Ospina, C. (2006). Análisis del texto de Vergara y Velasco, Francisco Javier. Novísimo texto de Historia de Colombia, 1908. *Revista Memoria y Sociedad Vol. 10 N°21*.

Pinilla, A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación N°45*, 1-22.

Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales: saberes mediadores.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Restrepo, G., Ramos Reyes, J., & Sarmiento Lozano, J. (2000). *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo, G., Sarmiento, J., & Ramos, J. (2003). Competencias y pedagogias de las ciencias sociales. En V. autores, *Traza y miradas: evaluación y competencias* (págs. 17- 51). Bogotá: Unilibros.

Restrepo, G., Sarmiento, J., & Ramos, J. (2003). *Competencias y pedagogías en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Bogotá: Convenio UNAL-SED.

Rodriguez Ávila, S. P., & Sánchez Moncada, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas N°7*, 1-20.

Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá.* Bogotá: IDEP.

Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación N°62*.

Rodríguez, S., & Acosta, W. (2007). Estado del arte sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: Producción académica en los países de habla hispana 1990-2000. *CIUP*.

Rodríguez, S., & Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica: ¿campo en consolidación o disgregación? *Revista Folios N°25*.

Samacá, G. (2010). Manuales escolares de ciencias sociales y proyecto de memoria nacional a principios de la década del noventa del siglo XX: Colombia una República democrática y en vía de desarrollo. *Anuario de la Historia Regional y de las Fronteras Vol. 15*, 205-223.

Sánchez, A. (2013). Debates y discursos entorno a las ciencia sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad Vol. 13 No. 2*, 69-80.

Sánchez, L. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana en estudios educativos Vol. 1 N°1*, 30-60.

Sánchez, N. (2012). *Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia.* Medellín: Tesis de maestría Universidad de Antioquia.

Silva , O. (2013). Balance historiográfico sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *DIE*, 22-42.

Silva, O. (2012). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia como objeto de investigación historiográfica. *Con-Ciencia Social, N°16*, 169-175.

Soto Arango, D., Bernal, S., Pacheco, W., Espinosa, Y., & Perelló, B. (2015). La independencia americana: textos, enseñanza e imaginarios escolares en Colombia y España. *Revista Historia de la Educación Latinoaméricana Vol. 14*, 305-329.

Torres, A. (2000). La enseñanza de la historia en Colombia. Notas sobre el estado de las búsquedas actuales. *Revista Educación Hoy N°144*, 1-20.

Torres, L. (2016). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia para la construcción de conciencia histórica. En P. Ortega, *Bitácora para la cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 263-282). Bogotá: UPN.

Vargas, S. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia.* Bogotá: Tesis de pregrado Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo des (orden) educativo mundial. *Folios N°27*.

Velasco Peña, G. C. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad, Vol. 14, No.1*, 78-89.

Velasco, & Castaño. (2006). *Aprender historia haciendo historia.* Bogotá: Universidad Distrital.

Zamudio, J. (2005). Los estándares de Ciencias Sociales: ¿Innovación o continuidad? *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1-22.

Anexos

Anexo 1. Corpus documental

#	Titulo	Autor(es)	Tipo de publicación	Año	Unidad Patrocinante
1	La enseñanza de la historia en Colombia	Juan Carlos Mojica y Orlando Silva	Artículo de libro	2000	Convenio Andrés Bello
2	La enseñanza de la historia en Colombia. Notas sobre el estado de las búsquedas actuales.	Alfonso Torres	Artículo en Revista Educación Hoy N°144	2000	Confederación interamericana de educación católica
3	Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media.	Restrepo, G., Ramos Reyes, J. A. y Sarmiento Lozano, J. L	Libro	2000	Universidad Nacional
4	La enseñanza de la historia, ¿una cuestión de la historia, o una historia cuestionada?	Ruth Cortés y González Mireya	Ponencia X congreso de Historia	2001	Academia colombiana de historiadores
5	Los indios medievales de fray Pedro Aguando. Construcción del idólatra y escritura de la historia en una crónica del siglo XVI.	Jaime Borja	Libro	2002	Instituto Pensar Universidad Javeriana
6	Conocimiento Social y Enseñanza de la Historia.	Jairo Gómez, Piedad Ramírez	Libro	2002	Universidad Distrital

7	Hacia una didáctica de la historia: Análisis de las propuestas de enseñanza de la historia que se publicaron durante la última década del siglo xx	Iván Méndez	Tesis pregrado	2002	UPN
8	La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950	Martha Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza	Libro	2003	UPN
9	El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX	Alexis Pinilla	Artículo de investigación Revista Colombiana de Educación N°45	2003	UPN
10	Ciencias sociales: saberes mediadores.	Gabriel Restrepo	Libro	2003	Cooperativa editorial magisterio
11	Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales	Gabriel Restrepo, Josué Sarmiento, Javier Ramos	Artículo de investigación en Libro	2003	Convenio Universidad Nacional SED
12	El historiador y la enseñanza de la historia.	Mauricio Archila	Artículo en Libro	2004	RED-Universidad Nacional
13	Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá	José Rodríguez	Libro	2004	IDEP
14	El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1800-1910.	María Isabel Gualteros	Trabajo de Grado	2005	Universidad Javeriana

15	Los estándares de Ciencias Sociales: ¿Innovación o continuidad?	José Zamudio	Artículo en didácticas de las ciencias sociales	2005	Gobernación del Valle
16	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica.	Diego Arias	Libro	2005	Cooperativa editorial magisterio
17	La historia como ciencia	Luis Fernando Sánchez	Artículo en revista Latinoamericana de estudios educativos Vol.1 N°1	2005	Universidad de Caldas
18	Análisis del texto de Vergara y Velasco, Francisco Javier. Novísimo texto de Historia de Colombia, 1908.	Consuelo Ospina	Artículo de investigación Revista Memoria y sociedad Vol. 10. N°21	2006	Universidad Javeriana
19	Aprender historia haciendo historia.	Velasco y castaño	libro	2006	Universidad Distrital
20	Ciencias Sociales y Reforma curricular: análisis comparativo de los diseños curriculares de 1984 y 2002.	Héctor Lombana	Tesis de maestría	2007	Universidad Distrital
21	Estado del arte sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: Producción académica en los países de habla hispana 1990-2000.	Sandra Rodríguez y Wilson Acosta	Artículo de investigación CIUP	2007	UPN
22	El memorial de las identidades: entre héroes y villanos. En la busca de sí y de los demás también	Martha Cecilia Herrera	Artículo en Revista Folios N°25	2007	UPN

23	La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación?	Sandra Rodríguez y Wilson Acosta	Artículo en revista Folios N°25	2007	UPN
24	Enseñanza de la historia regional en la licenciatura de ciencias sociales de la Universidad de Caldas, Colombia	Sandra Milena Cruz	Artículo de investigación en Revista Latinoamericana de estudios educativos (Col). Vol. 3. Núm. 2.	2007	Universidad de Caldas
25	Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la historia: 1990-2006.	Sandra Rodríguez y Wilson Acosta	Ponencia	2008	I Encuentro internacional sobre la Enseñanza de la Historia, Río Cuarto (Argentina).
26	Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo des (orden) educativo mundial.	Renán Vega	Artículo Revista Folios N°27	2008	UPN
27	La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones. Informe Colombia.	Medófilo Medina	Informe de investigación	2008	Convenio Andrés Bello
28	Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra	Sandra Rodríguez y Marlene Sánchez	Artículo en Reseñas de enseñanza de la historia	2009	APEHUN, Córdoba, Argentina

29	Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales	Cyberia	Artículo en Libro	2009	Universidad Distrital IPAZUD
30	De las anécdotas a la mega narración de la memoria: Historia y espacios en la escuela	Andrés Fernando Castiblanco	Artículo en libro	2009	Universidad Distrital IPAZUD
31	Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla	Sandra Rodríguez	Artículo de la revista Folios N°32	2010	UPN
32	Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911	César Lenis	Artículo en Revista Educación y Pedagogía N°22	2010	Universidad de Antioquia
33	La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010.	Mireya González	Tesis maestría	2011	Universidad Javeriana
34	La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007	Carolina Guerrero	Tesis Maestría	2011	UNAL
35	Las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia.	Ruth Cortés, González, Mireya, Raúl Barrantes	Artículo de Investigación	2011	IDEP-OEI
36	Memorias, lecciones y representaciones históricas: La celebración del primer centenario	Acevedo Puello, Rafael.	Tesis de maestría	2011	Universidad Nacional

	de la independencia en las escuelas de la Provincia de Cartagena (1900-1920).				
37	La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar en construcción	Mireya González	Ponencia en Memorias del congreso de investigación y pedagogia	2011	UPTC
38	La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia	Ruth Quiroz y Ana Elsy Díaz	Artículo de investigación en Revista Uni-pluri/versidad Vol.11 N°2	2011	UDEA
39	La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable	Mireya González	Artículo de investigación en Revista Praxis pedagógica	2012	Corporación universitaria Minuto de Dios
40	La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales	Álvaro Acevedo, Gabriel Samacá	Artículo en la Revista colombiana de educación N°62	2012	UPN
41	Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias	Jorge Aponte	Artículo en Revista Colombiana de Educación N°62	2012	UPN
42	Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente	Sandra Rodríguez	Artículo de investigación en	2012	UPN

			Revista colombiana de Educación N°62		
43	La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia como objeto de investigación historiográfica	Orlando Briceño	Artículo de Investigación en revista Conciencia social N°16	2012	FEDICARIA
44	Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia	Nubia Sánchez	Tesis de maestría	2012	Universidad de Antioquia
45	Historias que hacen historias	Varios autores (Docentes SED)	Libro	2012	IDEP
46	Balance historiográfico sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.	Orlando Silva	Artículo en Memorias de Coloquio internacional	2013	Universidad Distrital
47	El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948	Mónica Muñoz	Artículo en la revista Historia y sociedad N° 24	2013	Universidad Nacional (Medellín)
48	Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia	Sebastián Vargas	Tesis pregrado	2013	Corporación universitaria Minuto de Dios
49	Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales Ciencias Sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia	Nubia Sánchez	Artículo en revista Uni-pluri/versidad N°13	2013	Universidad de Antioquia
50	Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011	Sandra Rodríguez	Artículo en libro	2014	UPN México

51	La lectura de obras históricas en maestros de colegios públicos y privados de Bogotá 2010-2015	Pedro Pablo Mora	Tesis de pregrado	2015	UD
52	Estado del arte sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las facultades de Humanidades y Educación de la UPN (2000-2014)	Alcira Aguilera, María Isabel González, Alfonso Torres	Investigación CIUP	2015	UPN
53	Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno: ¿transformación o extinción?	Diana Méndez, Diego López	Artículo en revista Actualidades pedagógicas N° 66	2015	Universidad de la Salle
54	La enseñanza de la historia en el ámbito escolar	Rocío Londoño, Mario Aguirre, Indira Sierra	Informe	2015	SED Bogotá
55	La enseñanza de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber	Diego Arias	Artículo en Revista de Estudios Sociales N°52	2015	Universidad de los Andes
56	Estrategias para la enseñanza de la historia de Bogotá: narrando una experiencia pedagógica	Bernardo Amaya	Ponencia en Seminario sobre enseñanza de la historia	2015	SED Bogotá
57	La historia de la enseñanza de la historia	Alejandro Álvarez	Ponencia en Seminario sobre enseñanza de la historia	2015	SED Bogotá

58	La enseñanza de la Independencia Americana en Colombia y España 2009-2011	Soto Arango, Diana Elvira; Bernal Villate, Sandra Liliana; Pacheco Vargas, William; Espinosa, Yules Alejandro; Paternina Soto, Liliana; Perelló, Beatriz	Artículo en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 17, núm. 25	2015	UPTC
59	Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia para la construcción de conciencia histórica	Ingrid Lorena Torres	Artículo en Libro	2016	UPN
60	La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades	Alcira Aguilera	Artículo de la revista Folios N°42	2017	UPN
61	Las funciones de la historia: una visión social del mundo desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición. Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965	Efrén Mesa	Tesis de maestría	2017	Universidad Nacional