

¿La historia vuelve a la escuela en Colombia?  
Currículo y enseñanza de la historia en el Posacuerdo  
(2016 - 2022)

Presentado por:  
Gregory Cramer Aguiar

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Bogotá D.C.  
2024

¿La historia vuelve a la escuela en Colombia?  
Currículo y enseñanza de la historia en el Posacuerdo  
(2016 - 2022)

Trabajo de grado para optar al título de:  
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Presentado por:  
Gregory Cramer Aguiar

Director:  
José Manuel González Cruz

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Grupo de investigación Historia de la Educación, la Pedagogía y la Cultura Política  
Énfasis en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridades  
Bogotá D.C.  
2024

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

Firma de la jurada

---

Firma de la jurada

## Agradecimientos

Espero que este Trabajo de Grado contribuya a la enseñanza de la historia en Colombia y en toda América Latina, para que nuestras sociedades griten *¡Basta Ya!* frente a las desigualdades y violencias y que *¡Nunca Más!* repitamos nuestros pasados traumáticos. Agradezco entonces, en primer lugar, a los movimientos sociales, ambientales, antirracistas, feministas, de diversidad géneros, de diversidades sexuales, anti-capacitistas, estudiantiles, de víctimas y de Derechos Humanos; también a las y los académicos que han construido una larga tradición de lucha latinoamericana por la transformación nuestras crudas realidades sociales, y especialmente al proceso político y educativo *Sotavento*, que me introdujo en el camino de las perspectivas críticas de la Educación Popular de Colombia, particularmente en las desarrolladas en Ciudad Bolívar, Bogotá.

Agradezco a mi familia, amigos, vecinos y a los amores que me han acompañado durante mi trayectoria, que han funcionado como una gran red de apoyo, cuidado, crítica y crecimiento, confirmando que todos los procesos parten de construcciones colectivas, que no estamos solos en nuestras luchas. Agradezco al pueblo colombiano y su maravillosa hospitalidad, a la gloriosa Universidad Pedagógica Nacional, con su larga trayectoria de lucha, y a todas y todos los colegas y profesores de la Maestría en Educación, por tantos aprendizajes y afectaciones, especialmente a mi director de tesis por su tiempo y dedicación.

Finalmente, agradezco al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), por la financiación de beca integral que hizo posible esta investigación; el trabajo de la entidad es prueba de la importancia de la cooperación internacional entre países latinoamericanos, para la comprensión y superación de los problemas sociales, políticos, económicos, culturales y educativos de nuestro continente.

## Prólogo

La presente investigación ha sido elaborada por un profesor de historia brasileño, formado en otra realidad educativa y curricular. Mi formación básica abarcó ocho niveles centrados en la importancia de la disciplina de la historia en el currículo; luego, en la universidad estudié más de cuatro años para ser profesor de historia, haciendo parte de uno de los cientos de cursos de licenciaturas en historia del territorio nacional. Aunque en medio de fuertes estigmatizaciones, el rol de profesor de historia en Brasil implica una gran responsabilidad social, para con la concientización social crítica, lo cual se hace evidente en el espacio que ocupa en el currículo.

Cuando llegué en Colombia no encontré otros profesores y profesoras de historia, sino de ciencias sociales que deben enseñar múltiples disciplinas y temas transversales, en una gran área interdisciplinar, lo que da un carácter de extrañeza a la historia en el currículo. Incluso encontré discusiones que problematizaban la presencia de la enseñanza de la historia en las escuelas, denunciando un gran déficit social en la comprensión de la propia historia de violencia y desigualdad, que se esconde en narrativas románticas y patrióticas de la historia nacional, reduciéndola a la conmemoración de héroes nacionales como Simón Bolívar y Santander.

Es justamente este encuentro, con un escenario distinto, el que anima a este profesor de historia brasileño, del Sur de América del Sur, a emprender la tarea de revisar el lugar de la historia en el currículo, partiendo de la diferencia y del extrañamiento sobre el lugar y el sentido de enseñar historia en este país, que ha provocado la duda sobre ¿Qué es esto que llaman enseñanza de la historia acá en Colombia? Pregunta que guía el presente escrito, el cual se pone a disposición del lector, solicitando que para su citación se emplee el apellido Aguiar respetando las normas y tradiciones brasileñas.

## Tabla de contenido

Introducción .....	7
Contexto de la investigación .....	13
Contenidos de la investigación.....	19
Capítulo 1: Estructura de la investigación .....	21
1.1 Planteamiento del problema .....	21
1.2 Antecedentes.....	23
1.3 Justificación.....	40
1.4 Objetivos .....	42
1.5 Marco Teórico Metodológico.....	43
Capítulo 2: El currículo de la enseñanza de la historia en Colombia .....	46
2.1 Sociedad, educación, currículo e ideología .....	46
2.2 Una breve trayectoria del currículo de la historia en Colombia (1900 -1990).....	55
2.3 Estructura curricular vigente de la enseñanza de la historia (1990-2016) .....	64
2.4 Las orientaciones para el currículo de la enseñanza de la historia de la Colombia del Posacuerdo .....	81
Capítulo 3: Ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia .....	125
3.1 La ideología en el currículo .....	125
3.2 Luchas ideológicas en el campo de la enseñanza de la historia .....	133
3.3 La ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia.....	152
Capítulo 4: ¿La historia vuelve al currículo en el posacuerdo? .....	165
4.1 Las nuevas orientaciones para el currículo de la enseñanza de la historia en el posacuerdo .....	166
4.2 ¿La escuela vuelve a la “escuela”? Transformaciones y continuidades en la ideología de la enseñanza de la historia .....	178
Conclusiones .....	190
Referencias.....	194
Anexos .....	203

## Introducción

La pregunta investigativa sobre si ¿La historia vuelve a la escuela?, se inspiró en el debate suscitado por el texto *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*, de varios intelectuales, compilado por Guerrero y Acuña (2020), retomando la crítica realizada sobre la ausencia de la enseñanza de la historia en Colombia, particularmente en el contexto del Posacuerdo que revivió las disputas sobre la necesidad de hacer cambios en los lineamientos curriculares de ciencias sociales para la enseñanza de la historia, con la creación de la *Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Enseñanza de la Historia de Colombia (LEOHC) Ley 1874 de 2017*<sup>1</sup> (República de Colombia, 2017)<sup>2</sup>.

En dicho contexto, de reapertura de las discusiones sobre qué ha sucedido con la enseñanza de la historia de Colombia, esta investigación se preguntó por las transformaciones y continuidades orientadas por la ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia (LEOHC)<sup>3</sup> y por el producto de una Comisión que se creó para hacer “Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia”<sup>4</sup> (Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia [CAEHC<sup>5</sup>], 2022), que debían ser incluidas de manera obligatoria en el currículo de historia.

La promulgación de la Ley 1874 de 2017 y la creación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), trasladaron el debate descrito la dimensión institucional del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y la Comisión quedó encargada de llevar al currículo los distintos ajustes y revisiones, lo que implicó un aumento en las tensiones implícitas para estas diferentes perspectivas sobre lo que ha sido y lo que debería ser la enseñanza de la historia en Colombia.

---

<sup>1</sup> La Ley 1874 de 2017 está disponible en los Anexos.

<sup>2</sup> Es de agregar que esta Ley se aprobó a finales de diciembre de 2017 (27 de diciembre), en un tiempo de festividades de religiosas y de fin de año, que evidencia una forma de poder aprobarla sin que tuviera mucha visibilidad y/o que se logrará a pesar de que algunos sectores que se opusieron a su aprobación.

<sup>3</sup> En adelante: “LEOHC”.

<sup>4</sup> En adelante, abreviada como “Recomendaciones”.

<sup>5</sup> En adelante, CAEHC.

Por lo cual se buscó comprender desde la mirada sobre la estructura curricular, sobre las discusiones internas del campo de investigación, sobre la nueva sociología del currículo para realizar un análisis documental, de contenido e ideológica sobre la LEOHC y, como su consecuencia, de las “Recomendaciones” de la Comisión, para analizar si verdaderamente la ley sancionada por el gobierno lograba transformar la estructura curricular y desde allí conseguir provocar alteraciones en la ideología dominante de la enseñanza de la historia de Colombia en el contexto del período posterior a los acuerdos de paz firmados entre el Estado colombiano y las FARC-EP en 2016, hasta el presente.

Al respecto, Hejeile (2022) afirma que la Ley 1874 de 2017 ha reabierto las discusiones sobre qué es o ha sido la enseñanza de la historia en Colombia, su función social y su “deber ser”, dado que sus nuevas disposiciones legales normatizan revisiones y ajustes en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, aún no llevadas a un plan concreto; inscribiéndose en un debate fuertemente marcado desde hace casi dos décadas con la política pública de la alcaldía de Bogotá, en 2007, bajo una publicación de una propuesta curricular en el texto *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*, coordinado por Darío Campos Rodríguez<sup>6</sup> (2007), que se propuso establecer lineamientos propios para la enseñanza de la historia, abriendo una discusión sobre la necesidad de un currículo involucrado con la disciplina de la historia.

Con los cambios previstos en la LEOHC, diferentes grupos han retomado las discusiones y tensiones sobre el pasado, el presente y el futuro de la enseñanza de la historia en Colombia. Un escenario que permite destacar autores como González (2020), para quien el contexto del “posacuerdo” puede ser entendido como un nuevo momento para la enseñanza de la historia en el país, ya que, además de la renovación de las discusiones, se previeron nuevas normativas con el objetivo de alterar el sentido de la historia en el currículo.

Los acuerdos de paz entre las FARC-EP y el Estado colombiano marcaron un hito nacional durante el año 2016, generando nuevas dinámicas en la política, la sociedad y, por supuesto, la educación. La LEOHC es producto de esta temporalidad histórica y de los procesos generados en ella y, por tal motivo, Merchán (2016), Ortega (2016) y González (2020), consideran que el

---

<sup>6</sup> José Manuel González Cruz, director del presente trabajo de grado, es también autor en esta propuesta de rediseño curricular y miembro del Grupo de Investigaciones de la Enseñanza de la Historia (GIEH) que generó esta propuesta.

contexto de las negociaciones y acuerdos de paz impulsó un conjunto de políticas alrededor de la memoria, como la Ley de Víctimas en 2011, la Cátedra de la Paz en 2015 y la LEOHC en 2017, que se suman a los informes de verdad histórica *¡Basta Ya!* (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015) y el *Informe Final de la Comisión de la Verdad* (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022).

Al tiempo, Merchán (2016), Ortega (2016) y González (2020) entienden que hubo un “boom de la memoria” en Colombia que representó la emergencia de un conjunto de tensiones y luchas por el sentido social pasado, como forma de legitimar proyectos políticos desde la historia. En suma, la Ley 1874 de 2017 se inserta en este contexto de construcción y disputa social por la comprensión de la historia de Colombia, marcado por los acuerdos y el período del posacuerdo; es en esta última etapa que la enseñanza de la historia ganó nuevas tensiones académicas, políticas y educativas, estableciendo una gran discusión social sobre el lugar de la enseñanza de la historia en Colombia.

De acuerdo con Hejeile (2022), tales discusiones contemporáneas sobre la enseñanza de la historia también representaron una reapertura del debate en el medio académico, escolar y universitario. Así, la investigación sobre la enseñanza de la historia gira, en primera instancia, alrededor de la posición historiográfica compartida, entre otros, por Campos y otros (2007)<sup>7</sup> y posteriormente Medina (2020), Acuña (2020) y González (2020), en el libro *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*, donde afirman que la exclusión de la historia en las escuelas parte de la integración del área de ciencias sociales al Decreto 1002 de 1984 (República de Colombia, 1984), hecho que se suma a la continuidad de una enseñanza de la historia tradicional y nacionalista, poco relacionada con la historiografía (Medina, 2020).

Esta línea de investigación, planteada como “Nueva Historia”, encontró dos espacios que le permitieron crecer: la Universidad Nacional de Colombia, con la creación del programa de Posgrado en Historia, y la fundación de la Asociación Colombiana de Historiadores; los cuales le llevaron a consolidarse como fuerza que buscaba replantear la historiografía y la enseñanza de la

---

<sup>7</sup> Propuesta Curricular de ciclos y campos promovida por la Alcaldía de Bogotá para proponer la reducción del currículo para 4 grandes campos de pensamientos.

historia (González, 2020), llegando a lo que Colmenares (1989) definiría como la “Batalla de Manuales”, que involucró las tensiones entre estas nuevas formas de pensar la historia y su enseñanza, y las tradicionales, a partir de problematizaciones de las estructuras dominantes y de la hegemonía de la Historia Patria.

Para esta primera corriente, la aplicación del Decreto 1002 de 1984 llevó a que el conocimiento científico producido historiográficamente se alejara de las escuelas, reduciendo el ámbito escolar a una enseñanza basada en la reproducción de unos contenidos de una narrativa episódica, heroica, romántica y nacionalista, planteada por la Academia Colombiana de Historia como la única línea de enseñanza de la historia (González, 2020), y, por ello, se concluye que desde 1984 la enseñanza de la historia está ausente en el currículo colombiano. Esta línea acompaña las observaciones de Campos (2021), que comprende la debilidad de la enseñanza de la historia en Colombia en su integración a las ciencias sociales y presenta la urgencia de educar en el “conocimiento y en el pensamiento histórico” como base de unos lineamientos curriculares, retomando lo planteado por Campos (2007).

Sin embargo, la cuestión de la enseñanza de la historia cuenta con un segundo grupo que interpreta esta perspectiva, en la que, contrario a lo señalado, partiendo del ámbito de la enseñanza y de una formación educativa, autores como Álvarez (2013), Rodríguez (2014), Aguilera (2017), y Silva (2017) defienden una posición que afirma la presencia efectiva de la historia en la enseñanza de la historia, desde una relación permanente y vigente, especialmente a partir de los “estudios sociales escolares” (Álvarez, 2013), como disciplina creada y reconfigurada de muchas formas, que nunca habría salido de las escuelas.

En consecuencia, para esta segunda perspectiva, la historia sí ha estado presente en el currículo escolar, y comprende que el conocimiento historiográfico y escolar no se ha alejado de la enseñanza. Así mismo, se considera, desde un punto de vista vinculado a la enseñanza y la formación pedagógica, que diversas instituciones y docentes han sido capaces de proporcionar la enseñanza de la historia en sus prácticas, lo cual confirmaría la presencia de la historia en algunas escuelas como expresión de iniciativas de los maestros, no de la normatividad ni de los procesos adelantados por el Ministerio de Educación Nacional u otras instituciones educativas.

Dicho lo anterior, aunque es posible reconocer la presencia de la enseñanza de la historia en diversas instituciones educativas, también es factible identificar la debilidad de la historia en el

currículo y en muchos espacios escolares, que siguen reproduciendo la enseñanza de la Historia Patria como modelo, a pesar de que ya supuestamente se habría superado esa figura del pasado sobre la enseñanza de la historia; lo cual refuerza la idea de que la enseñanza de la historia no es obligatoria ni absoluta en todo el sistema nacional de educación de Colombia.

Por lo cual la emergencia de esta Ley 1874 de 2017 y posterior creación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), agenciada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es importante mencionar que al interior de la CAEHC se identificaron tres posiciones ideológicas que dan cuenta del fuerte debate nacional alrededor de la presencia de la historia en la enseñanza de la historia, evidente en las actas de las sesiones y en el trabajo académico de los comisionados. En primer lugar, aparecen los representantes de la Asociación Colombiana de Historiadores, con una posición inicial que reivindicaba una disciplina independiente de las ciencias sociales integradas, sin embargo, a lo largo de los trabajos de la CAEHC modificaron su acercamiento para concentrarse en la profundización de la Historia Integrada.

En segundo lugar, destaca la presencia de los representantes de la Academia Colombiana de Historiadores, quienes tomaron una posición cercana al MEN y se inclinaron por la creación de manuales didácticos que reforzarán la historia tradicional, que en el fondo favorece la posición de los sectores dominantes encargados tradicionalmente de modelar la historia, lo cual permitiría relacionar esta perspectiva con la idea de un retorno de la Historia Patria. Finalmente, se encuentra la participación de los representantes de los docentes que imparten ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogidos por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), quienes plantearon la idea de mantener la autonomía educativa por parte de los y las maestros/as según lo logrado en la Ley General de Educación de 1994, y profundizar la integración de la historia manteniendo la estructura curricular de las ciencias escolares, y continuar enseñando sobre la base de elementos didácticos y pedagógicos.

Cada posición ideológica presenta un sistema de ideas que definen las explicaciones y sentidos para la realidad social, componiendo distintas visiones de mundo que luchan para volverse dominantes. En suma, estas distintas corrientes ideológicas sobre la enseñanza de la historia de Colombia han establecido una lucha por el sentido de la enseñanza de la historia, cuyos orígenes parten de distintas perspectivas al momento de tratar el tema y de asumir la pregunta de “para qué

enseñar historia”; lo cual, siguiendo a Colmenares (1987), supone reconocer que estas discusiones sobre el sentido de la enseñanza de la historia, no se limitan al período contemporáneo, sino que hacen parte de la historiografía desde el siglo XIX, definiendo una arena de lucha ideológica de larga duración.

Así, la concepción de lucha por el sentido de la enseñanza de la historia está vinculada a una idea weberiana, donde el “*sentido*” se entiende como la necesidad de comprender las acciones humanas desde los significados y motivaciones de cada sujeto histórico. El sentido de la acción humana no estaría basado solo en la racionalidad, sino que tendría relación con la subjetividad y con elementos culturales que conforman una orientación de comprensión y acción sobre el mundo. Las acciones humanas y sus sentidos hacen parte de una dialéctica de lucha entre distintas orientaciones sobre cómo entender y actuar en el mundo (Weber, 2002). La búsqueda por comprender los sentidos de la enseñanza de la historia hizo necesario también entender, para el presente trabajo, los diferentes sentidos de las distintas corrientes ideológicas para criticarlas y adoptar una posición investigativa, educativa e histórica.

Respecto a las posiciones encontradas sobre la enseñanza de la historia, fue importante situar esta investigación en los distintos debates políticos, pedagógicos e históricos y, para acercarse a una definición más clara, se formularon las siguientes preguntas: ¿Cuál ha sido el sentido de la enseñanza de la historia en Colombia?; ¿Qué se estableció como estructura curricular?; ¿Estas discusiones logran permear el currículo de la enseñanza de la historia?, y, fundamentalmente: ¿Cómo pueden ser interpretadas, en clave de estas discusiones, las transformaciones normativizadas por la Ley 1874 de 2017 (LEOHC) y orientadas por las “Recomendaciones”?; ¿Cuál es su contribución en la profundización, ampliación y resolución del debate?

Esta propuesta investigativa se concentra en realizar una revisión del currículo explícito de la enseñanza de la historia, profundizando desde el 2016 hasta 2022; para este período de tiempo, se relaciona la influencia del contexto de los distintos acuerdos en el país: con las organizaciones armadas; el paramilitarismo, entre el 2005-2008, y con las FARC, entre el 2012-2016, definido este último como posacuerdo. Así mismo, se hace una relación con la promulgación de la Ley 1874 de 2017, y la creación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia-CAEHC- (2019-2021), y su resultado: las “Recomendaciones”, que marcan un nuevo sentido para la enseñanza de la historia. Así, la presente investigación buscó comprender las transformaciones

y continuidades de la ideología dominante en la estructura curricular de la enseñanza de la historia en Colombia durante el período del posacuerdo (2016-2022).

### **Contexto de la investigación**

La enseñanza de la historia en Colombia ha sido marcada por su integración en las Ciencias Sociales a partir de la promulgación del Decreto 1002 de 1984 (República de Colombia, 1984), que introdujo perspectivas constructivistas de interdisciplinariedad y transversalidad. En esta amplia área escolar se encuentran nueve disciplinas y diversos temas transversales, que configuran la disciplina de la historia como una más y, al mismo tiempo, el terreno de las ciencias sociales ocupa un área marginal respecto al espacio curricular, dado que este último se orienta especialmente a la formación para el mercado de trabajo, siendo preponderante las matemáticas y el lenguaje. En el Sistema de Evaluación estatal, la historia cuenta con poca relevancia en las Pruebas Saber que se realizan durante la secundaria y la prueba al finalizar la etapa escolar, llamada ICFES, los contenidos dispuestos están organizados por ciclos que muchas veces no dialogan entre sí; además, los contenidos privilegian una perspectiva eurocéntrica en que la que el “Viejo Continente” se presenta como el motor de la historia, mientras que Colombia sería un mero receptáculo pasivo.

Para completar el panorama, la definición instituida en la Ley General de Educación de 1994, que plantea la enseñanza de la historia como algo no obligatorio o absoluto, configuró un currículo donde dicha enseñanza se entiende como disciplina facultativa. Justamente, dicho escenario de inestabilidad y debilidad para la enseñanza de la historia, llevó a que muchos grupos buscaran reivindicar transformaciones curriculares.

Por lo cual, la Ley (LEOHC) define que su objetivo misional está en “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (República de Colombia, Ley 1874 de 2017, Art. 1), lo que normativamente denunció e indicó que la enseñanza de la historia en Colombia no era obligatoria. Justamente el contexto de los acuerdos de paz con la insurgencia impulsó una revisión del lugar que la enseñanza de la historia estaba ocupando en la educación

colombiana. Entonces, para restablecer la enseñanza de la historia como área obligatoria, se plantearon tres objetivos:

A) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. B) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. C) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz en nuestro país (República de Colombia, Ley 1874, 2017, Art.1).

La Ley estableció que el gobierno nacional debería formar una Comisión Asesora, como “órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país”. Dicha comisión incluyó la designación de un representante de las academias de Historia reconocidas; un representante de las asociaciones de Historia reconocidas; un representante de las Facultades de Educación (específicamente las de licenciatura en ciencias sociales); un representante de las Facultades de Historia; y un representante de la categoría trabajadora de los docentes de ciencias sociales y de las organizaciones de maestros (República de Colombia, Ley 1874 de 2017, Art. 6).

Por definición de la Ley, la Comisión Asesora tuvo como finalidad revisar y ajustar los lineamientos curriculares de ciencias sociales del año 2002, con la historia de Colombia como disciplina integrada (República de Colombia, Ley 1874 de 2017, Art. 6, parágrafo 2); fue instaurada en 2019, con un retraso de casi dos años, pues debía instalarse luego de la aprobación de la Ley. La Comisión inició su funcionamiento hasta el 2020 por una acción de cumplimiento del Decreto 1660 de 2019, que reorganizó su función alrededor de la elaboración de “recomendaciones” para futuros documentos de orientación; no se debe olvidar que las sesiones fueron afectadas directamente por la pandemia del COVID-19 y, en ese sentido, los trabajos, talleres, diagnósticos, reuniones y decisiones fueron trasladados al plano virtual hasta que, como resultado de la CAEHC, fueron publicados a comienzos de 2022 en el documento de las “Recomendaciones”.

Hasta hoy, el Estado no ha decretado o promovido proyectos de lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia, llevando a que la LEOHC y las “Recomendaciones” sean orientaciones libres para las instituciones educativas y las y los maestros en esta futura transformación curricular. Las “Recomendaciones”, como principal insumo para concretar estos ajustes o innovaciones en los lineamientos curriculares, fueron problematizadas en este trabajo investigativo en dos sentidos:

entre lo legislado por la LEOHC y lo ejecutado en las “Recomendaciones”; y desde la crítica curricular desde la nueva sociología del currículo, junto a las discusiones al interior del campo de la enseñanza de la historia.

Pasados siete años desde la promulgación de la LEOHC, dos años desde la publicación de las “Recomendaciones” y dos años del gobierno de Gustavo Petro y Francia Márquez, todavía no se han tomado decisiones frente a las revisiones y ajustes curriculares previstos por Ley y menos se ha establecido su obligatoriedad. Bajo esta nueva normativa para definir el proceso de transformación curricular, la presente investigación se concentra en analizar la LEOHC y las “Recomendaciones” desde la perspectiva de que son una orientación para este campo, que replantearía un sentido para la enseñanza de la historia. Como tales documentos propusieron cambios curriculares, resulta necesaria una comprensión teórica, conceptual y metodológica sobre la relación entre la educación y el currículo, por lo cual buscamos revisar cual puede ser la ideología dominante en la estructura curricular, para comprender en las propuestas de la Comisión, para analizar si hay transformaciones y/o continuidades de la ideología en la estructura curricular de la enseñanza de la historia en Colombia, para el período del posacuerdo (2016-2022).

Este análisis parte de la comprensión del currículo explícito, término establecido por Goodson (1991), para comprender el espacio curricular, los contenidos, la evaluación y la organización de los planes de estudio, por medio de las legislaciones que condicionan la estructura curricular. En este proceso de organización del currículo se establecen las manifestaciones públicas del conocimiento legítimo, una línea pedagógica predominante y una intencionalidad de formación cultural, en el sentido de qué sujeto se plantea formar. En tal sentido, Apple (2008) plantea que esta estructura curricular responde a una ideología dominante, que sostiene una finalidad política formativa o legitimación de las relaciones de poder en la sociedad capitalista.

En consecuencia, el trabajo aquí presentado toma como enfoque académico la nueva sociología del currículo, referenciado por Hagino (2020), y sus debates críticos como referentes teóricos, para comprender que el universo cultural y escolar está en relación dialéctica con las estructuras políticas, económicas y sociales dominantes, y que, por tanto, hay una influencia muy marcada, y no una determinación de las estructuras macro sociales de la educación en relación con

el currículo establecido en la escuela. Esta definición teórica es clave y fundamental para comprender que el currículo posee una carga ideológica, manifiesta de manera política, social, cultural y económica, marcada en el momento de seleccionar determinados contenidos en detrimento de otros, en la organización del tiempo curricular, en el momento en que se evalúa este proceso de enseñanza y aprendizaje, o en otros elementos constituyentes del currículo, orientando un modelo formativo guiado por una ideología dominante allí inscrita.

En términos sociológicos, para Gramsci (2007), Apple (2008) y Giroux (2004), entre otros, la ideología opera como un sistema de ideas, valores, creencias, compromisos y explicaciones sobre la realidad natural y social, es una visión de mundo, un concepto que logra comprender la política por detrás de determinadas perspectivas que trabajan como legitimadoras de una apuesta política, como resultado de la lucha entre distintas corrientes ideológicas, algunas se tornan dominantes y otras marginalizadas, configurando una importante relación entre poder y conocimiento (Gramsci, 2007, p. 119).

Así, en clave de la ideología, el currículo se presenta como un producto de las luchas culturales, políticas y económicas, y se consolida como una ideología hegemónica a ser reproducida por un sistema de valores de la educación nacional (Apple, 2008). También es clave reconocer las historias y potencialidades de las resistencias frente a esta dominación, dado que, como afirma Giroux (2004), la hegemonía ideológica no es total, y diversos actores e instituciones trascienden la reproducción de la ideología dominante para construir proyectos alternativos “en resistencia” a la educación dominadora, conformando una postura contrahegemónica.

El Grupo de Investigación Historia de la Educación, la Pedagogía y la Cultura Política, con el énfasis de Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridades se inscribe en esta línea de investigación, logrando problematizar las ideologías dominantes en el currículo de la enseñanza de la historia en Colombia, desde su presencia y, por momentos, desde su ausencia. Tomando como un punto de referencia inicial la perspectiva de algunos de los autores participantes del texto *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Guerrero y Acuña, 2020), fue posible comprender la no inclusión de la enseñanza de la historia en el área de ciencias sociales, como una clave de esta ideología hegemónica en el currículo.

dicha perspectiva historiográfica, permite comprender que la ausencia de la enseñanza de la historia en el currículo comienza con la integración de la disciplina de historia al área de ciencias

sociales, establecida por el Decreto 1002 de 1984, sumada a su dependencia de la autonomía escolar, establecida por el Decreto 1290 de 2009; lo anterior, en su conjunto, configuró el escenario ideal para que la enseñanza de la historia dejara de ser obligatoria. Junto a ello, vale la pena señalar que la falta de discusiones más profundas sobre el sentido de la enseñanza de la historia, ha impedido problematizar sobre el sentido de enseñar historia en Colombia, y el resultado ha sido la reproducción de las ideologías dominantes sin explorar el potencial transformador de la enseñanza de la historia.

En este marco legal, histórico, político, educativo, académico e ideológico, las instituciones escolares poseen la autonomía para organizar sus horarios, disciplinas escolares y contenidos, abriendo el espacio para una especie de autonomía que llega incluso hasta enseñar historia o no hacerlo, o para enseñar historia de cualquier manera. Sin embargo, no se quiere afirmar que no se enseña historia en ninguna escuela del país, sino que la enseñanza de la historia no se corresponde con los avances de la disciplina y las investigaciones históricas a nivel nacional, y/o que se enseñan los relatos de la ideología dominante, sin contar con que su enseñanza depende de la autonomía de profesores y profesoras, o de las instituciones educativas, para promover proyectos relacionados con la disciplina de la historia, lo que configura un carácter prácticamente facultativo.

En ese sentido, es posible afirmar que muchas de estas iniciativas acabaron por reproducir la tradicional Historia Patria, comprendiendo la historia como un cuento de los héroes y sus hechos grandiosos, reducido a la celebración de fechas épicas (Medina, 2020). Por tal razón, es más que pertinente recordar a González (2020), quien analizó la desconexión entre la historia enseñada en las escuelas y la investigada y desarrollada por la historiografía que, finalmente, lleva a mantener la narrativa dominante de la Historia Patria y excluir perspectivas críticas en relación a una lectura política e histórica de las estructuras políticas, económicas y sociales. Lo cual daría cuenta las realidades históricas de un país como Colombia, donde resulta evidente el papel central de la guerra en la sociedad, una guerra que llega a siete millones de víctimas en las últimas seis décadas, incluyendo diversas formas de violación de los Derechos Humanos que no pueden ser desconocidas para las generaciones futuras.

Como contraste, vale la pena agregar que en países como Chile, Argentina y Brasil, la enseñanza de la historia asumió y asume en la actualidad, curricularmente, la reflexión sobre las violencias ocurridas, principalmente aquellas que han sido resultado del Terrorismo de Estado,

como forma de encargar a escuelas y profesores una responsabilidad frente al horizonte de “no repetición” de tales tragedias humanas (Rubio, 2013; Osorio y Rubio, 2006; Dussel, Finocchio y Gojman, 1997; Jelin, 2007; Balestra, 2016; Mussi y Santos, 2021).

La ausencia de la historia de Colombia en la enseñanza de la historia, y particularmente en el currículo, también implica un silencio sobre la guerra y sus impactos en la sociedad, la tenencia de la tierra y sus luchas, la actuación del Estado en los procesos y luchas sociales, la distribución económica, las desigualdades, las formas como se han construido las Constituciones Políticas y los partidos políticos en contextos específicos, y la manera como se expresa y ejerce la democracia colombiana. Estas presencias y ausencias en el currículo también pueden ser vistas como expresiones de hegemonía curricular en este proceso de selección de lo que se debería enseñar y lo que no en la escuela, como parte de una hegemonía ideológica.

El currículo ha sufrido diversas alteraciones en su sentido sobre la enseñanza de la historia y su importancia en la formación de la identidad individual y colectiva, asumiendo diferentes ideologías para contestar a las estructuras de dominación de cada período histórico. La enseñanza de la historia estuvo orientada por la ideología de la Historia Patria en gran parte del siglo XX, como ideología de unificación nacional bajo una historia conservadora, católica y centralista. En la década de 1990 el currículo giró hacia la formación de una Historia Integrada vinculada al constructivismo, la autonomía y la interdisciplinariedad, marcando una ideología desvinculada de la enseñanza de la historia como un conocimiento central y obligatorio.

El posacuerdo (2016-2022) marca una nueva transformación en la hegemonía curricular de Colombia, ya que en la LEOHC fueron planteados nuevos lineamientos curriculares de la historia en las ciencias sociales, basados en la diversidad de identidad nacional, el pensamiento crítico y la memoria histórica; asumiendo este cambio, la investigación se preguntó si ¿Podríamos cuestionarnos sobre el fin de este silencio sobre la historia nacional y su guerra?, y ¿La historia realmente vuelve a la educación en el período del posacuerdo?

## Contenidos de la investigación

Partiendo de la comprensión historiográfica de un conjunto de historiadores e historiadoras, la Ley 1874 de 2017 representó la posibilidad de que la “Historia volviera a la escuela”<sup>8</sup>, en esa medida, vale la pena preguntar si, en caso de responder a estos nuevos lineamientos con las alteraciones dispuestas en la LEOHC y sugeridas por las Recomendaciones, se podría afirmar que la historia volvería al currículo de la educación básica y media. Por tal motivo, la presente investigación planteó el análisis de las transformaciones y continuidades orientadas por la LEOHC y por las Recomendaciones en el currículo de la enseñanza de la historia, por lo cual se formuló la siguiente pregunta: ¿Estas transformaciones reconfiguran la ideología dominante ya establecida en el currículo, o profundizan la misma hegemonía?

Para la comprensión del currículo, y sus transformaciones y continuidades en la enseñanza de la historia en Colombia, esta investigación plantea cuatro capítulos centrales de discusión: El primer capítulo discute la estructura de la investigación, presentando el planteamiento del problema, los antecedentes, la justificación y el marco teórico metodológico; el segundo se enfoca en comprender la relación conceptual y teórica entre sociedad, educación y currículo, desde el desarrollo del currículo como un objeto político e histórico que se remonta al siglo XX, pero haciendo énfasis desde la Ley General de Educación de 1994 y el período del posacuerdo (2016-2024); el tercer capítulo profundiza la comprensión del currículo como objeto ideológico, para después relacionar las luchas entre corrientes ideológicas en el campo de la enseñanza de la historia, y vincular la ideología dominante en el currículo vigente hasta el posacuerdo; por último, el cuarto capítulo analiza las transformaciones y continuidades de la ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia, en el período del posacuerdo, para comprender la potencialidad del retorno de la historia en el currículo como enseñanza obligatoria.

La presente investigación concluye que se da continuidad a una ideología de silenciamiento de la enseñanza de la historia y de la enseñanza sobre la guerra, como principales procesos de la historia de Colombia; sin embargo, el proceso analizado ha permitido la inclusión de nuevos principios, enfoques, didácticas y evaluaciones, para ampliar la diversidad en la enseñanza de la historia nacional e introducir conceptos de pensamiento crítico, de pensamiento histórico y de

---

<sup>8</sup> Aludiendo, por supuesto, al título del texto de varios historiadores/as editado por Guerrero y Acuña (2020).

memoria histórica; pero, a pesar de esa inclusión, el restablecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia quedó poco claro en el seguimiento de la Historia Integrada. Por último, se presentan algunas recomendaciones para la enseñanza de la historia en Colombia.

## **Capítulo 1: Estructura de la investigación**

Este capítulo presenta los elementos de la estructura de investigación; plantea el problema de la investigación desde su objeto y sentido social e investigativo, considerando el estado actual del campo y definiendo los objetivos a lograr. Los antecedentes referenciales abordan los enfoques, debates y concepciones sobre la enseñanza de la historia, producidos en el campo de la enseñanza de la historia durante los últimos años para, luego, exponer la forma en que este trabajo es relevante para el campo de la investigación y los campos político y educativo. A continuación se define el objetivo general y los objetivos específicos para, finalmente, plantear el marco teórico metodológico.

### **1.1 Planteamiento del problema**

La enseñanza de la historia retomó su lugar como una temática controversial, relacionada con su estado actual y potencialidades de transformación, durante este período del “posacuerdo”. Por tal motivo, la presente investigación se posiciona en las actuales discusiones de la enseñanza de la historia en Colombia, para comprender cuál ha sido la estructura curricular de la enseñanza de la historia y su ideología dominante, y entender los impactos de las orientaciones de transformación planteadas por la LEOHC y las “Recomendaciones”, sobre la estructura e ideología curricular.

Entonces, el presente trabajo se propuso analizar las transformaciones y continuidades curriculares propuestas en la LEOHC y en las “Recomendaciones”, partiendo de perspectivas como la nueva sociología del currículo, la comprensión de la hegemonía ideológica dominante en el currículo explícito de la enseñanza de la historia, y las críticas a la ausencia de la enseñanza de la historia, para percibir la relación del currículo con su entorno sociopolítico. Partiendo de posturas críticas, historiográficas y contrahegemónicas, como sugeriría Giroux (2004), frente a la ausencia de la historia en la escuela, y en el contexto del posacuerdo y sus implicaciones políticas e ideológicas. La investigación reflexiona sobre la Ley que reestablece la obligatoriedad de la

enseñanza de la historia, misma que le potencia para alterar la hegemonía de un currículo que le ha silenciado.

**¿Cuáles fueron las transformaciones y continuidades de la ideología en el currículo de la enseñanza de la historia colombiana en el posacuerdo (2016-2022)?**

Para comenzar a atender la pregunta, esta investigación asume una responsabilidad social frente a la enseñanza de la historia: “motivar a comprender las razones por las cuales se desenvuelven ciertas desigualdades e inequidades en el desarrollo de los procesos sociales, precisamente el conflicto y las manifestaciones violentas son una de estas” (Fontana, 2003, en Acuña, 2020, p. 55). En conformidad, se asume la idea de Gramsci (2007) de concebir la ciencia y la educación como dos instituciones claves para la transformación cultural y social, desde el cuestionamiento y contraposición frente a las dominaciones físicas y culturales establecidas en la sociedad de clase.

En Colombia, el replanteamiento de la función social de la enseñanza de la historia nacional es una urgencia, particularmente si se considera la omisión de la educación para discutir socialmente sobre la guerra, la historia de las luchas sociales, los procesos de memoria con las víctimas, las posibilidades reales de una cultura de paz y la instauración de una ciudadanía memorial, como fenómenos fundamentales en la historia nacional y eventos traumáticos, prolongados y centrales de lo que se constituye como uno de los procesos históricos más violentos de América Latina. Frente a esto, Acuña (2020) afirmó que la ausencia de la enseñanza de la historia ha llevado a que:

[...] desde la década de los años ochenta, en nuestro concepto ha generado olvido social-*amnesia*, falta de reconocimiento del desarrollo de procesos sociales, dualidad temporal, falta de percepciones sobre cambios y permanencias en la sociedad y en algunas ocasiones *analfabetismo* histórico y cultural (p. 63).

Considerando dichas consecuencias, es posible comprender, inicialmente, la actualidad de la crítica al currículo de la enseñanza de la historia desde las investigaciones y reflexiones presentadas en el texto *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Guerrero y Acuña, 2020), que plantea la integración de la historia al área de las ciencias sociales como origen del problema de la ausencia de la enseñanza de la historia en

el currículo. En el contexto de la publicación, se proyecta la posible vuelta de la historia a la escuela a partir de la promulgación de una ley que restablece, normativamente, la obligatoriedad de la enseñanza de la historia; viendo esta proyección, la presente investigación replantea la crítica sobre la ausencia de la historia, para pensar el hipotético regreso de la misma al currículo en el posacuerdo.

Finalmente, para adelantar el trabajo fue necesario estudiar las “Recomendaciones” publicadas en 2022, pues, en conjunto con la LEOHC, conforman una orientación para la transformación curricular en la enseñanza de la historia del país durante el período del posacuerdo; lo cual facilitó una problematización sobre el potencial de una efectiva “vuelta de la historia al currículo”, para comprender las posibles transformaciones y continuidades en el currículo explícito. Subsecuentemente, se preguntó por el impacto de estas orientaciones para las transformaciones y continuidades de la ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia. Cabe aclarar que la presente investigación fue dirigida y alentada por el Profesor Dr. José Manuel González Cruz, desde su línea de investigación crítica e historiográfica que, además, se nutre con su participación como representante de la Asociación Colombiana de Historiadores en la CAEHC y la vigencia de su trabajo en investigación.

## **1.2 Antecedentes**

Los antecedentes aquí presentados no tienen la pretensión de incluir toda la bibliografía sobre la enseñanza de la historia y su relación con el currículo, sino que funcionan como construcción de un referente frente a lo que se ha producido en el campo académico y universitario entre 2011 y 2024, enfocados especialmente en el nivel posgradual, seleccionando dos tesis y diez trabajos de grado: 1 de Doctorado, 6 de Maestría, 3 de Especialización, y 2 de Pregrado, que relacionan la enseñanza de la historia y el currículo.

Los trabajos tienen como fuente los repositorios de las tres universidades públicas presentes en Bogotá: La Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El estado del arte permitió una amplia mirada sobre los conceptos y los marcos teóricos y metodológicos; además, facilitó distintos hallazgos sobre el

campo de investigación y desde el reconocimiento de las investigaciones analizadas se posibilitó construir una nueva. Así, esta investigación logra ubicarse en el campo de la enseñanza de la historia de Colombia, para comprender los alcances de los estudios sobre el currículo de la enseñanza de la historia en el país, y cuáles caminos se presentan a futuro.

La lectura del material permitió crear cuatro ejes teórico-metodológicos para la clasificación de los antecedentes: 1) La enseñanza de la historia en Colombia como campo de investigación; 2) Historia y currículo; 3) El currículo y sus implicaciones conceptuales; y 4) Propuestas y análisis de currículos de enseñanza de la historia en contextos específicos.

El primer eje concentró tres trabajos de grado que plantean balances bibliográficos sobre el campo de la Enseñanza de la Historia, lo que facilitó la construcción de un ~~amplio~~ panorama de las producciones académicas. Los textos de Domínguez-Acevedo (2021), Quintero (2018) y Silva (2017) se concentran en una extensa lectura de la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la historia en Colombia, con afinidades y disensos en sus temporalidades y objetivos finales. Solo el texto de Domínguez-Acevedo (2021) se quedó en la dimensión descriptiva y de caracterización del campo, pues las tesis de Quintero (2018) y Silva (2017) plantearon investigaciones que buscaron la formación de un campo de saber, contraído en diálogos entre Foucault y Bourdieu, para percibir las prácticas discursivas que han conceptualizado este campo de investigación ya consolidado y propio de la enseñanza de la historia.

El segundo eje gira alrededor de dos textos: *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* (Guerrero, 2011), y *La instrucción cívica y moral en la enseñanza de la historia durante la república conservadora, 1880-1930* (Mojica, 2015); que se interesaron por comprender las disputas implícitas en la enseñanza de la historia a partir de las distintas visiones políticas, ideológicas y pedagógicas, que luchan para hacerse hegemónicas en el sistema educativo. Las investigaciones lograron comprender la relación entre las estructuras educativas y las de poder político, entendiendo las políticas educativas como estrategias políticas específicas de formación cultural de la sociedad, dentro de un régimen de historicidad.

El tercer eje se profundizó en los enfoques curriculares en Colombia, con la tesis de Castellanos: *El Currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: Un Análisis a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1984-2016)* (2021), y la de *Currículo y Reproducción* (Arias, 2017), por su capacidad para abordar las teorías curriculares desde una

comprensión general de las implicaciones teóricas y metodológicas. Castellanos (2021) trabaja con el currículo de la enseñanza de la historia, problematizando el currículo de las ciencias sociales escolares desde su comprensión como un modelo de transmisión cultural del Estado, en tanto proyecto formador de una identidad nacional. Por su parte, Arias (2017) realiza un recorrido en revistas científicas sobre el currículo de la formación universitaria de los maestros, logrando un balance teórico y conceptual del currículo y sus prácticas de reproducción cultural. Al trabajar con el currículo desde la formación de profesores y no desde la enseñanza de la historia, la presente investigación aprovechó, como antecedente, el marco teórico sobre las teorías curriculares y no a los análisis empíricos.

Finalmente, el cuarto eje se desarrolló alrededor de los currículos aplicados a medios específicos de la enseñanza de la historia, sea en instituciones no gubernamentales, escuelas populares o movimientos sociales, pero principalmente, instituciones escolares. Para lograrlo, se recurrió a los trabajos de Álvarez (2021), Vanegas (2016), López (2018), Pulgar (2022) y Moreno (2014), quienes apuntaron a estudiar diversas formas de pensar la enseñanza de la historia desde las prácticas pedagógicas y sus acciones concretas en escenarios específicos. Aquí el sentido de currículo no solo se vinculó con la dimensión normativa, sino con la dimensión práctica y, en tal sentido, los textos son un referente para reconocer el potencial de la enseñanza de la historia y de la historia de la guerra, a la vez que la importancia de una autonomía crítica de los profesores y profesoras frente al silencio del currículo de la enseñanza de la historia de Colombia. A continuación se presentará con detalle cada eje.

### **Eje 1. La Enseñanza de la historia en Colombia como campo de investigación.**

El primer eje abordó los trabajos de grado que investigaron la enseñanza de la historia desde balances bibliográficos de las producciones académicas realizadas con relación a un campo de estudio específico y singular. Así, los textos construyeron y demarcaron corrientes temáticas del campo de la enseñanza de la historia a lo largo de distintas temporalidades y marcos teóricos, muy útiles para el presente análisis, pues la lectura de balances fue un valioso medio para conocer el campo teórica, metodológica y epistemológicamente, partiendo de una mirada amplia y panorámica.

Específicamente, se emplearon los textos: *El Despojo de Clío: A propósito de las nuevas pretensiones y medidas para la historia en la escuela. -Notas para un balance de la enseñanza de la historia en Colombia (1990-2017)* (Domínguez-Acevedo, 2021); *Campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017* (Quintero, 2018)<sup>9</sup>; y *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976 -1994* (Silva, 2017).

Los trabajos mencionados se incluyen en el presente eje porque comparten similitudes frente a la temática investigativa, corte metodológico, referentes bibliográficos y, principalmente, preguntas investigativas sobre este campo. Todos se interesaron por la comprensión de lo que se ha producido como conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, utilizando como fuente referencia a Bourdieu (2002) y su idea de ver ese saber cómo un *campo* de conocimiento delimitado como una arena de lucha entre ideas que implica, al tiempo, tensiones particulares en su elaboración.

Sumado a lo anterior, los tres trabajos se conectan especialmente en la decisión de asumir las categorías de “campo”, empleada por Bourdieu (2002), y de “saberes”, utilizada por Foucault (1972), para articular y pensar la formación de un campo de saberes escolares de la historia<sup>10</sup> o, como señala Quintero (2018), un subgrupo dentro del campo de investigación de la educación. Tanto el concepto de “campo”, como el de “saberes”, fueron centrales en la búsqueda de los autores para comprender la manera en que la enseñanza de la historia, y de las ciencias sociales en el caso de Silva (2017), se conformó como un campo de investigación.

Dicha comprensión se complementó con fuentes como Zuluaga y Echeverri (1990), para investigar los campos de saber en Colombia; Herrera, Pinilla, Díaz e Infante (2005), para trabajar el campo educativo, y Rodríguez (2014), para analizar las llamadas 3 líneas centrales para las investigaciones de ese campo: constructivismo cognitivo, disciplinariedad y didáctica; todo lo cual destaca una consolidación conceptual para el campo de estudio. Las tres tesis propusieron una lectura panorámica de la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la historia en Colombia, manejando temporalidades y objetivos finales semejantes, pero distintos. Solo el texto

---

<sup>9</sup> Domínguez y Quintero, estudiantes de la UPN.

<sup>10</sup> El único que no se refiere directamente al concepto de saberes en Foucault es Domínguez (2021) que, sin embargo, asume indirectamente la noción a través de Raimundo Cuesta Fernández (1997).

de Domínguez (2021) se concentró en la dimensión descriptiva y la caracterización del campo, pues su trabajo de especialización no dependía de problematizar la realidad; mientras que Quintero (2018) y Silva (2017) promovieron investigaciones que buscaron la formación de ese campo, tomando como punto de partida la mirada de Foucault y Bourdieu para percibir las prácticas discursivas que conceptualizaron y definieron el campo de investigación.

La tesis de Domínguez (2021) reconoció y caracterizó el campo de la enseñanza de la historia como un escenario pensado en términos autoridad discursiva, con posicionamiento en un lugar específico de la matriz cultural; es por eso que sus objetivos incluyeron la ubicación de “algunos temas y problemas” para “caracterizar la interpretación dominante” (2021, p. 8), proponiendo para ello la reconstrucción de la trayectoria de ese campo. Su investigación abarcó el período entre 1990 y 2017, empleando marcos legales relacionados con la enseñanza de historia, donde 1990 marca el inicio de un conjunto de reformas educacionales, y 2017 supone un nuevo hito con la promulgación de Ley de Obligatoriedad de la Enseñanza de la Historia.

Domínguez realizó un rastreo documental de 74 documentos de producción académica, agrupándolos en tres enfoques: constructivismo, currículo y didáctico. Su trabajo organizó y logró describir el campo de investigación para posicionar los antagonismos frente a la función social de la enseñanza de la historia, ya sea desde la perspectiva de formación del pensamiento crítico, o desde la “escuela activa” constructivista y, desde las tensiones al interior del campo, logró identificar el predominio de las perspectivas constructivistas. También hizo una crítica a la actividad en el espacio escolar, por considerar que no se relaciona con el saber o “se supedita a lo asignado por el currículo oficial, los manuales de divulgación, libros de texto, las TIC y toda ocurrencia del MEN, como los “derechos básicos de aprendizaje”, no lograron una recontextualización concomitante con el saber y éste queda obliterado” (2021, p. 50). Al final, Domínguez afirma que la importancia de la disciplina de la historia no es la acumulación de datos históricos, sino pensar históricamente, entendiendo ese proceso como clave de desarrollo social.

Por su parte, Quintero (2018), desde la Maestría en Educación de la UPN, planteó una investigación que buscó establecer la enseñanza como un campo, o mejor, subcampo de la educación en contacto con la historia, con un conjunto de discusiones y alternativas propias. Argumentó que el análisis del currículo no sería suficiente para comprender el estado de la

enseñanza, sino que se requeriría de un estudio sobre la concepción de historia que es propia de los profesores.

Sumándose a lo dicho por Plá y Pages (2014), Quintero afirma que en América Latina ya se reconoció la insuficiencia del estudio del currículo para comprender la realidad concreta de las escolares, pues se ha supuesto que las y los maestros han sido solamente reproductores del currículo, cuando se debe dar paso al estudio de las prácticas discursivas y no discursivas que permiten un acceso más cercano a la realidad. El logro más destacable de la investigación fue reconocer lo limitado del campo del currículo de la enseñanza de la historia en Colombia, cuando se trata de investigaciones sobre la formación de sus maestros. Sin embargo, la falta de reconocimiento hacia la importancia del currículo en el condicionamiento de estas prácticas pedagógicas impidió una lectura más crítica frente al contenido, el sentido y los condicionamientos institucionales de la enseñanza de la historia.

Metodológicamente, el trabajo de Quintero (2018) fue más reducido, entendiendo que los balances poseen una disposición organizativa que no implica métodos empíricos, sino analíticos y bibliográficos. La metodología se presentó en tres secciones: el estado del arte del conocimiento, el análisis conceptual y una ruta para pensar el campo a futuro, partiendo de la formación de profesores. Desde allí, establece el concepto de campo de la enseñanza de la historia en Colombia para el período 2000-2017, utilizando algunos ejes temáticos y teóricos, como: formulación de manuales escolares; planteamiento de nuevos currículos; experimentación de los maestros; formación como campo, y debates conceptuales de la historia, la psicología y la pedagogía, procedentes de las tradiciones francesa, alemana, anglosajona e hispano parlante (Echeverri, 2013), y de conceptualizaciones en otros países latinoamericanos.

El amplio rastreo realizado por Quintero (2018) demostró que el campo de la enseñanza de la historia en Colombia tiene giros internos, de reconceptualización, y externos, de enunciación política y estratégicas. Frente a eso, propuso pensar en espacios investigativos para generar un próximo giro interno en el campo, desde la producción y análisis de fuentes sobre la formación y práctica de maestros, ya que esas investigaciones son escasas y resultan potentes para plantear la práctica pedagógica.

Para finalizar este primer eje, se analizó la tesis doctoral de Silva (2017), presentada en la Universidad Distrital, que también resultó fundamental para comprender el campo de saber de la

enseñanza de la historia, aunque lo comprenda como un subgrupo de las ciencias sociales. Como se ha mencionado, todos los trabajos revisados abordan la perspectiva de “campo” de Bourdieu y de “saber” de Foucault, pero Silva profundizó su búsqueda metodológica recurriendo a la arqueogenialógica, con una mirada desde la formación discursiva sobre la enseñanza de la historia. Su interés también giró en torno a cómo se formó ese campo y, además, buscó identificar la producción discursiva y las tendencias formativas de maestros de las ciencias sociales, llegando a destacar la importancia de los y las maestras como fuente directa de las prácticas pedagógicas efectivas.

La investigación de Silva (2017) alcanzó a entender “los juegos de lucha de orden estratégico por el control y la hegemonía de los dispositivos de gubernamentalidad de la población” (p.16), implícitos en las prácticas discursivas del campo de investigación sobre enseñanza de las ciencias sociales. Así, detectó un giro importante entre dos grandes discursos hegemónicos vinculados a la perspectiva de gobierno presente en el contexto entre 1976 y 1994: un desplazamiento, del Modo de Instrucción Civilizatorio (que tendría como principio la idea de que la Ilustración conduciría al progreso republicano), al Modo de Educación Desarrollista (que piensa la escuela como calificación de la mano de obra).

Este giro de los años de 1980 definió ese período como de consolidación de las ciencias sociales como campo de investigación y de enseñanza, al tiempo que supuso la adaptación de la enseñanza de la historia a este nuevo formato integrado. Sin embargo, el texto no señala que este giro hace parte de una política neoliberal de crecimiento de las ciencias sociales, llevando a que la enseñanza de la historia quede sometida y reducida a esa concepción vinculada al constructivismo y no al pensamiento crítico.

## **Eje 2. Historia y currículo.**

El segundo eje giró alrededor de los trabajos de grado de Guerrero (2011) y Mojica (2014). Desde la Universidad Nacional de Colombia, Guerrero propuso una lectura histórica de las transformaciones y continuidades de la enseñanza de historia, considerando el aspecto institucional y práctico de la escuela. Su tesis de maestría no solo recurrió a los manuales escolares, lineamientos o leyes normativas, sino a entrevistas con profesores, revistas y análisis de investigadores, lo que le permitió ampliar la metodología para pensar más allá del esquema “estímulo-respuesta”, en que

las estructuras políticas y sociales definen a las estructuras escolares, así como de las relaciones causa-efecto del currículo en la práctica docente. Sin embargo, se reconoció un interés más grande por el trabajo de campo que por una discusión más detallada sobre los aspectos teóricos y metodológicos que la sostengan.

El norte investigativo del trabajo giró alrededor de la pregunta por: “¿Cuáles han sido las transformaciones y continuidades que ha tenido la enseñanza de la historia, en el marco de las diferentes reformas educativas gestadas en el país, desde 1973 hasta los cambios acontecidos durante los siete primeros años del siglo XXI?” (Guerrero, 2011, p.1). Para responderla, hizo un balance en el marco teórico desde la historiografía, lo cual le llevó a dividir las transformaciones educativas en cuatro momentos: los marcos de la modernización escolar de 1973; el Decreto 1002 de 1984, que integró la historia a las ciencias sociales; la Ley General de Educación de 1994; y los Lineamientos Curriculares de 2002. Desde allí, Guerrero concluye que la enseñanza de historia pasó por distintas transformaciones de contenidos, teorías de aprendizaje y formación de profesores, pero el lugar social, institucional y curricular aún sigue marginado.

La lectura de Guerrero resultó muy útil para el presente trabajo porque permitió asumir conceptos y temáticas como las reformas educativas, además de buscar una explicación social que no redujera la acción pedagógica a la reproducción de normativas institucionales. El carácter histórico de la tesis acercó a entender las perspectivas implícitas en las corrientes ideológicas que luchan por determinadas formas de enseñar o no enseñar historia en la escuela. Como crítica, la amplitud de fuentes en un espacio reducido llevó a una poca articulación en medio de un trabajo que centralizó una gran diversidad de fuentes.

Por su parte, la tesis de Mojica (2014) en la Maestría en Historia de la Universidad Nacional, facilitó contribuciones para el estudio del currículo de la enseñanza de la historia. El texto se concentra en la idea de que, para el cambio del siglo XIX al XX, la educación pública cumplió una función nacionalizadora de la sociedad, especialmente en el período de la Regeneración. Metodológicamente, se realiza un recorrido por las políticas e imaginarios de la nación inherentes a la enseñanza de la historia, buscando comprender cómo y en qué sentido los sujetos se formaron en ese contexto. El análisis parte de los manuales escolares, leyes y decretos reglamentarios, haciendo un estudio documental del currículo con un enfoque hipotético deductivo, llevando a la reflexión sobre la importancia del currículo en la configuración de la identidad nacional y, con ella,

a la idea de que la realidad escolar no puede ser reducida a la aplicación de normativas institucionales, aunque el plan curricular se presenta como algo imprescindible para comprender los modelos de ciudadanía.

Mojica (2014) se propuso caracterizar y problematizar el modelo educativo presente a nivel institucional durante la transición del Siglo XIX al XX, preguntándose por cuál modelo de ciudadano se intencionaba para la *instrucción* en ese contexto, comprendiendo así una función política estratégica presente en la enseñanza de la historia, que incluía elementos católicos, conservadores e hispánicos (defensores de la herencia positiva de la colonización española), que llevaron a la consolidación de una memoria que legitimó al partido conservador durante los gobiernos de ese período, incluso en el contexto de guerras civiles. Con ello, Mojica logró relacionar la dimensión político social con las políticas educativas de la enseñanza de la historia, identificándolas como parte de una necesidad “*Regeneradora*” de los conservadores por restablecer el modelo de educación alterado por los liberales, buscando profundizar el control y aplicar la catequización, en obediencia al Artículo 41 de la Constitución de 1886, que consagró que: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”, como forma de progreso y de civilización.

### **Eje 3. El currículo y sus implicaciones conceptuales.**

El tercer eje se concentró en los trabajos de grado de Castellanos (2021) y Arias (2017), gracias a sus planteamientos respecto del sentido del currículo y su relación con las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas de la realidad, particularmente, vale la pena destacar que la forma como plantean el currículo fue clave para aprovechar sus definiciones desde la crítica y la profundización.

*El Currículo y la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: Un Análisis a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1984-2016)* es presentado por Castellanos (2021) en la Universidad Distrital Francisco José De Caldas; su propuesta central giró alrededor de comprender, desde el currículo, asumido como orientaciones curriculares, la relación entre Estado, Nación y Ciencias Sociales; tomando como norte investigativo los conceptos de Recontextualización pedagógica, Estado-Nación y Currículo de Ciencias Sociales.

En primer lugar, Castellanos (2021) comprende la escuela como institución responsable de la transmisión de la herencia cultural, que facilita una conexión intergeneracional que permite la recolección de saberes y prácticas. En ese contexto, el Estado asume la función de seleccionar los saberes y prácticas que deben ser exaltados y aquellos que deben ser marginados, lo cual lleva a que Estado y escuela asuman una posición de reguladores culturales en el proceso. Castellanos toma la perspectiva de Goodson (1991) para definir el currículo como selección explícita de los saberes institucionalizados, decantándose por una visión más concreta y normativa del mismo, como las orientaciones curriculares y planes de estudio. En ese contexto, la concepción histórica es fundamental para comprender que el currículo funciona como documento socialmente construido, que obedece a diferentes aspiraciones y objetivos que el Estado traslada a la educación, lo cual resalta su carácter naturalmente socio-histórico-político. Entonces, el currículo se comprende como expresión de la legitimización de discursos ideológicos que producen poderes simbólicos con un interés que va más allá de la esfera cultural, llegando al ámbito económico, político y social. Goodson afirma que el currículo escrito se presenta como “el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización” (Goodson, 1991, p. 4, en Castellanos, 2021, p.15). Así, se comprende el currículo como una fuente documental para comprensión de las intenciones básicas del proceso de la escolarización establecida en la estructura institucionalizada.

La investigación de Castellanos trabajó con el marco legislativo de la enseñanza de ciencias sociales, utilizando las propias leyes y documentos oficiales que las definen; por ejemplo, la Ley General de Educación de 1994, asumida como fuente para el análisis ideológico de la escuela. Para ello, se apropia no solo de elementos de la educación, sino de las cuestiones culturales, políticas y económicas de la realidad, creando una forma dialéctica entre la cultura producida y reproducida en la escuela, y las estructuras macro de la realidad social.

Particularmente, para este trabajo fue pertinente su pregunta de investigación: “¿Por qué se enseñan determinados contenidos y no otros?”. De acuerdo con Castellanos, la selección de los saberes a ser enseñados y aprendidos pasa por un proceso que intercala lo cultural, pedagógico, político y económico, y ello permite pensar la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales desde su relación con muchas esferas sociales implicadas. Lo clave también fue la comprensión del currículo, su organización y estructura como objetivos educativos y culturales definidos por el

Estado que, además, se constituyen a partir de un discurso pedagógico que le legitima; una adaptación hecha por el Estado que se define como la “recontextualización”.

Conceptualmente, la categoría de recontextualización es central cuando se le piensa como la forma de traspasar conocimientos de un área (la académica) a otro ámbito (educativo, escuela), haciendo una traducción entre espacios y lenguajes distintos, lo que profundiza el concepto de trasposición didáctica. Para Castellanos, el Estado organiza ese proceso de extracción, traducción y planificación del conocimiento científico, para orientar el modelo de desarrollo del ser humano establecido como finalidad formativa.

En su tesis, Castellanos (2021) logra destacar que la enseñanza presentada por el currículo se vincula especialmente con la idea de una preparación a los sujetos escolares para una mejor adaptación en el mercado de trabajo, en detrimento de una educación humanista cuya finalidad sea el ser humano integral. Así, la selección del contenido es histórica y, por tanto, sujeta a cambios en su sentido, lo que también invita a pensar el currículo como fuente de tensiones y luchas alrededor de la definición de su sentido. Es decir, se entiende el currículo como dispositivo de gobierno y control sobre los procesos de subjetivación, visto como producción de sentido del sujeto, orientado a legitimar la formación relacionada con el mercado de trabajo.

El primer capítulo del texto de Castellanos (2021) presenta un marco teórico alrededor de la relación entre Estado, Nación, Educación y recontextualización, para entender que el sentido de la formación de los sujetos escolares se dirigió a un tipo ideal de ciudadano, formado dentro de las selecciones del Estado. El segundo capítulo aborda la trayectoria legislativa del currículo de Ciencias Sociales, desde el inicio del Siglo XX hasta la aparición de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), comprendiendo el lugar de las ciencias sociales dentro del currículo total y los contenidos presentados, construyendo un marco de sentido. Por último, en el tercer capítulo se discuten las transformaciones en el currículo de las ciencias sociales entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, y termina promoviendo la discusión sobre la autonomía escolar, el principio de integración, el principio de transversalidad y las particularidades del proceso de recontextualización pedagógica presente en el currículo.

Castellanos busca comprender la relación entre el currículo explícito y el proceso de selección, o recontextualización, desarrollado por el Estado para construir un currículo preocupado por la formación para el mundo del trabajo y no para una educación que enseñe a pensar. Así,

aunque Castellanos no se enfoca propiamente en el concepto de hegemonía y dominación en el currículo, su trabajo sí logra establecer la relación de dominación que se presenta entre los medios políticos y económicos y el ámbito educativo. Igualmente, aunque no relaciona directamente la enseñanza de las ciencias sociales con la guerra, omitiéndola como factor determinante de muchas de las estructuras macro sociales en el escenario nacional, excluyendo así el sistema de dominación más violento y dominante en la historia del país, Castellanos (2021) sí lleva a comprender que el currículo estaría delimitado por las dinámicas impuestas por el capitalismo y las divisiones del trabajo.

Por otra parte, la investigación de Castellanos permite comprender que el currículo de las escuelas tiene poca conexión con el campo disciplinar o científico de la enseñanza de las ciencias sociales, y una relación con el campo político, pues internaliza la producción y reproducción de las relaciones sociales, entre sociedad y Estado mediados por el capitalismo. Este proceso de transmisión y reproducción cultural también se entiende como un mecanismo de control simbólico de los sujetos para con la realidad social en que se encuentran. La investigación finaliza con un análisis sobre la desregulación curricular en tanto característica propia de este dispositivo, utilizada para reproducir las relaciones sociales. Aunque haya sido mencionada y reconocida, la relación entre currículo y capitalismo no profundizó en aquello que es reproducido por el currículo, es decir, no se entiende la reproducción como una ideología dominante.

En segundo lugar, este tercer eje toma como referencia la tesis *Currículo y Reproducción*, que Arias (2017) presentó para la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. El texto se enfoca en comprender, partiendo de la lectura de revistas, artículos académicos y textos especializados, la formación de los profesores universitarios, utilizando las categorías de currículo y currículo oculto, para entender la orientación de la formación docente hacia una formación técnica dirigida al mundo laboral. En tal sentido, el norte de la investigación es determinar la intención del currículo y del currículo oculto, llegando a la conclusión de que se forma buscando configurar sus perfiles profesionales, imaginarios sociales y patrones de conducta, siempre desde la perspectiva de lo que se espera de un profesor formado para el mercado de trabajo.

Metodológicamente, el texto de Arias (2017) es un análisis documental que recurre a la hermenéutica para analizar el currículo de la formación de profesionales universitarios en los artículos científicos y especializados, entendiendo el currículo como el conjunto de prácticas y

saberes de la escuela, y como espacio de lucha entre distintos sectores que buscan el direccionamiento de la sociedad conforme a los distintos fines políticos y de formación, para este caso, la formación de futuros profesores/formadores, incluyendo, al tiempo, al currículo objetivo como parte del espectro de análisis.

Lo interesante de Arias es la forma en que piensa el currículo y su relación con el entorno político y económico, que presiona para producir una formación dirigida hacia determinados fines educativos. En ese contexto, el profesor es entendido, no solo como alguien que reproduce y transmite lo que fue enseñado, sino como sujeto que posee una autonomía frente a su formación y frente al currículo impuesto:

La oposición, la resistencia y el cuestionamiento; es más, mientras exista margen de libertad humana, son los seres humanos los que hacen la historia, condicionados por ciertas circunstancias, pero a su vez, con posibilidad de modificarlas (Giroux, 1990), a través de metodologías que posibiliten la reflexión y contextualización de los aprendizajes (Arias, 2017, p. 23).

Tomando como referente a Giroux (1990), Arias comprende que el currículo “puede menguar los efectos ideológicos de la cultura dominante” (2017, p. 40), desde la actuación de instituciones y docentes dispuestos a asumir la responsabilidad de una formación humanística y comprometida con los problemas sociales, más allá del currículo establecido. Sin embargo, Arias no logra profundizar el punto de las presiones estructurales del currículo, de la presión evaluativa, de la vigilancia y censura de directivos y padres conservadores o, desde una perspectiva más apremiante, la presencia de grupos armados que imponen un régimen de silencio en algunas escuelas. De igual forma, aunque se señala la posibilidad de resistencia, reconstrucción y reorganización de profesores y profesoras frente a la hegemonía curricular, no se explica, ejemplifica o nombra ninguno de estos trabajos, lo que será comprendido en el próximo eje.

#### **Eje 4. Propuestas y análisis de currículos de enseñanza de la historia en contextos específicos.**

El cuarto eje se enfoca en trabajos de grado que comprenden currículos específicos de la enseñanza de la historia, y exponen alternativas, desde la autonomía escolar, para enfrentar el silencio del currículo nacional. Estas experiencias llevaron a comprender que la enseñanza de la historia implica un elemento formativo muy potente en la formación de sujetos críticos y activos.

*El análisis documental de textos escolares para la comprensión de la enseñanza de la historia: un caso colombiano e italiano*, es una tesis de Álvarez (2021) propuesta desde la Especialización en Educación de la UPN. Parte de la experiencia de la autora en una escuela italiana ubicada en la ciudad de Bogotá, que combina la enseñanza de la historia de Colombia y de Italia en el mismo currículo; desde allí, Álvarez compara y analiza los manuales escolares indicados para ese currículo internacional, planteando una pregunta: “¿Cuáles son las líneas pedagógicas y las propuestas didácticas en una unidad temática de dos libros de texto de historia del currículo colombiano e italiano, para el grado cuarto de primaria de un colegio italiano de Bogotá?” (Álvarez, 2021, p. 8).

Los objetivos del trabajo se enfocaron en el análisis y la comparación entre las líneas pedagógicas, propuestas didácticas y el pensamiento crítico presentes en los libros didácticos del curso. Para lograrlo utilizó la metodología del análisis documental crítico, empleando el balance bibliográfico para problematizar y conceptualizar los textos. La investigación de Álvarez es novedosa, original y personalizada, probando que el manual colombiano se inclina especialmente al pensamiento crítico, mientras que el italiano se dirige a la memorización que, aquí, se entiende como “educación bancaria”. La insuficiencia de la dimensión bibliográfica (tan solo se cuenta con 18 referencias) limitó la investigación a una dimensión descriptiva y no muy analítica frente a la relación entre las categorías descritas y comparadas.

Por su parte, la tesis de Vanegas (2016), propuesta para la Maestría en Educación de la Universidad Distrital: *La enseñanza de la historia reciente como ejercicio de formación ético político: "La memoria del conflicto armado colombiano en la la complejidad de la escuela*, no se configuró como una investigación, sino como una práctica y acción pedagógica. El trabajo tuvo como objetivo: “elaborar un módulo de trabajo escolar para comprender el conflicto armado colombiano contemporáneo, privilegiando la memoria como fuente histórica” (2016, p. 12), para ofrecer una alternativa para “lograr en los y las jóvenes de grado noveno del IED República del Ecuador, procesos de sensibilización y compromiso” (2016, p. 11).

Vanegas busca la producción de un módulo didáctico-reflexivo sobre la enseñanza de la historia, no una investigación en el campo de la enseñanza de la historia. Su trabajo resultó importante para esta investigación porque, en tanto práctica pedagógica, gira en torno a la historia reciente del conflicto armado en Colombia, y funciona como referencia sobre cómo pensar la experiencia. El proyecto involucró a los estudiantes a partir del manejo del arte, de los mecanismos audiovisuales y fuentes primarias y secundarias, para sensibilizarles hacia la política y la ética, desarrollando “solidaridad, respeto y rechazo a las diferentes formas de violencia” (Vanegas, 2016, p. 14).

Sumado a lo expuesto, aparece el texto *Enseñanza de la historia reciente: características y dinámicas de los actores del conflicto en Colombia*, monografía presentada por López (2018) en la Universidad Distrital, que buscó construir una intervención pedagógica para abordar el conflicto armado con estudiantes de grado décimo en el Colegio Gerardo Molina (IED). Su investigación logra un buen recorrido alrededor de las metodologías y prácticas investigativas inherentes a la intervención del tema, empleando una metodología que incluye un “estado del arte” sobre investigaciones y sistematizaciones que tratan la Enseñanza de la Historia en Colombia, desde la revisión y profundización documental, hasta la producción de materiales didácticos.

Para finalizar, es necesario resaltar la tesis para la Maestría en Educación de la UPN, de Pulgar (2022), y la propuesta por Moreno (2014) para la Maestría en Historia de la Universidad Nacional, quienes plantearon una mirada didáctica sobre la enseñanza de la historia. El primero, trabajó con una propuesta de construcción de ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente de Colombia, empleando nuevos propósitos, evaluaciones, estrategias, recursos, secuencias y memorias, para construir “lineamientos para la enseñanza de la historia en los grados 6° y 7° de Educación Básica en la Institución Educativa Distrital Cundinamarca de la ciudad de Bogotá” (Pulgar, 2022, p.20). Mientras que Moreno trabajó con la enseñanza y el aprendizaje sobre la historia de la violencia urbana en Medellín durante los años de 1980, en la educación básica secundaria, para plantear una propuesta educativa basada en la narrativa literaria como fuente histórica para el desarrollo del pensamiento histórico.

Aunque el interés de la presente investigación no sea construir o analizar propuestas curriculares, los trabajos de Pulgar y Moreno permitieron contemplar, empíricamente, lo que Giroux (2004) define como posibilidad de resistencia, frente a la ausencia de la historia y al silencio

curricular sobre la guerra, planteados por las y los historiadores que participaron en la construcción del texto *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. (2020). La necesidad de nuevas propuestas educativas y de lineamientos curriculares sobre la historia reciente, expone aún más la ausencia de la enseñanza de la historia en estos fundamentales asuntos del currículo en Colombia.

En conclusión, lo aquí presentado como un estado de la cuestión sobre la enseñanza de la historia y el currículo en Colombia, permite comprender los aportes teóricos, metodológicos, las problematizaciones y hallazgos de la producción posgradual de las universidades públicas de Bogotá en este campo de investigación. Cada eje permite esclarecer una parte del qué y cómo ha sido investigada la enseñanza de la historia durante estos últimos años, involucrando distintas líneas de investigación y formas de abordar el currículo de la enseñanza de la historia, hasta proponer nuevos horizontes investigativos para el campo de investigación.

Del primer eje se destaca el carácter de balance bibliográfico del campo de investigación planteado por las tres investigaciones elegidas, que definen las dinámicas de producción del conocimiento del área a partir de tres enfoques: el cognitivo, el didáctico y el curricular; los cuales ubican esta investigación en la última. Silva (2017), Domínguez-Acevedo (2021) y Quintero (2018) ofrecen un amplio panorama de la producción del campo de investigación de la enseñanza de la historia, que posibilita sumar lecturas en una comprensión cada vez más completa de la discusión académica. Como referentes, fueron útiles para elaborar el marco comprensivo del campo de investigación y de la historia de la enseñanza de la historia, presentes en los capítulos dos (2) y tres (3). Sus trabajos reconocen dimensiones relacionadas con el ámbito del poder, presentes en este campo, pues el predominio de las ideas cognoscitivistas, constructivistas e integradoras de las ciencias sociales prevaleció en el escenario investigativo y el currículo. Los vacíos aparecen cuando se piensa en una comprensión que ubique social y políticamente y cuestione sobre por qué estas ideas fueron dominantes y a qué objetivos políticos obedecieron.

Justo sobre esta última relación cobran valor los trabajos seleccionados para el segundo eje. Los textos de Guerrero (2011) y Mojica (2015) construyen una correlación entre el currículo -o las reformas educativas- y la política, empleando diversas fuentes externas al sistema educativo, como documentos administrativos, datos económicos, censos, discursos políticos, periódicos, etc., para comprender el sentido de la transformación educativa promovida en clave de las luchas

sociopolíticas propias de su historicidad. Los autores la comprendieron el sentido de la enseñanza desde su relación con otras dimensiones de la realidad, sea la política, la sociedad, la historia, la economía o la ideología.

La triangulación de fuentes internas y externas a la educación permitió problematizar su sentido político desde las condiciones materiales, sociales o simbólicas que marcan cada régimen de historicidad. Mojica (2015) comprende la enseñanza de la historia desde la historicidad del cambio del siglo XIX al XX, período marcado por guerras civiles y reformas en la enseñanza de la historia. Entre tanto, Guerrero (2011) relaciona las reformas en la enseñanza de la historia de Colombia entre 1984 y 2007, con contextos globales fundamentales, como la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, pero no abarcó la guerra que atraviesa la historia nacional, íntimamente unida al escenario mundial, y que interpeló decisivamente a todo el sistema nacional de educación y sus reformas, como apuntaron otras investigaciones.

Así, los trabajos revisados para el segundo eje fueron claves para plantear el “cómo” vincular la enseñanza de la historia a los contextos y proyectos políticos culturales hegemónicos de cada historicidad. Sin embargo, las investigaciones utilizaron el concepto de la enseñanza de la historia desde un sentido institucional amplio, lo cual les impidió reflexionar sobre las potencialidades de investigar a partir de un recorte específico del currículo en diálogo con categorías como poder, ideología y hegemonía.

Pero esa perspectiva que aborda la relación entre currículo y política fue profundizada y mejor categorizada en el tercer eje, con autores preocupados por conceptualizar el currículo de manera más exhaustiva y completa, con un marco teórico y metodológico que involucra nuevas formas de percibir el currículo y sus relaciones de poder. Los trabajos revisados permiten reafirmar el carácter político de la enseñanza de la historia, y comprender metodologías de análisis del currículo formal y explícito, para vislumbrar las aspiraciones públicas del Estado en la institucionalización de determinados saberes y prácticas, y la exclusión de otras. En este eje se abordaron autores de la dicha “nueva sociología del currículo” que, articulados con fuentes primarias educativas, promovieron una potencia analítica y política para entender los sentidos e intencionalidades expuestas en el currículo. Aunque lograron reconocer la relación entre política y educación, los trabajos no vincularon la enseñanza de la historia y la guerra en Colombia, solo

relacionaron las reproducciones curriculares alrededor del mundo del trabajo formal e informal, dejando una pregunta sobre cómo serían sus trabajos en clave de la historia política nacional.

El cuarto eje no trabajó directamente con la concepción nacional y explícita del currículo, sino asumió autores que se enfocaron en experiencias alternativas al currículo estandarizado. Estas diversas experiencias llevaron a reconocer las posibilidades de la enseñanza de la historia en Colombia desde la autonomía de las instituciones y los actores educativos, que aquí se encargan de la responsabilidad de trabajar críticamente la historia nacional y su carga de guerra y violencia. Los trabajos presentaron ejemplos de resistencia frente al silencio curricular, probando que la enseñanza de la historia ha dependido de la autonomía e iniciativa de actores separados, y que no ha sido garantizada institucional y nacionalmente; así demostraron que la enseñanza de la historia de Colombia posee un horizonte de transformación en cada sujeto del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que existe el potencial para pensar la enseñanza de la historia también como una política curricular nacional.

La reflexión alrededor de los cuatro ejes permite concluir que el campo de la enseñanza de la historia se ha producido a partir de diversos marcos teórico-metodológicos, problematizaciones y epistemologías, los cuales definen el campo como un contexto de gran intensidad y variedad de producción. Los antecedentes permiten tomar la lectura de balances para posicionar la investigación en el campo, reconocer formas de relacionar el currículo con la política, conceptualizaciones para el currículo y posibilidades de la enseñanza de la historia en proyectos curriculares locales. La presente investigación asume un carácter novedoso, al replantear la relación de la enseñanza de la historia con el contexto sociopolítico del posacuerdo en Colombia, desde la categoría de ideología y de los documentos educativos recientes y poco explorados por el campo de investigación.

### **1.3 Justificación**

Los antecedentes han permitido comprender y ubicar los momentos del campo de investigación, los debates, tensiones y propuestas alrededor de la enseñanza de la historia de Colombia, lo que facilita un acercamiento al análisis de los referentes teóricos y metodológicos actuales, así como a sus limitaciones analíticas y nuevos horizontes investigativos. La comprensión

y crítica de lo que se ha producido en este campo es lo que justifica el carácter de conocimiento novedoso para esta investigación, y su impacto en el campo investigativo y social.

De igual manera, los antecedentes llevaron a identificar investigaciones que trabajaron con la enseñanza de la historia y el currículo, que les relacionaron de muchas formas con su entorno sociopolítico y económico, lo que fundamenta un marco epistémico crítico que busque el sentido educativo del currículo, desde su relación con el entorno sociopolítico que impone condiciones materiales y culturales para los procesos educativos. En este orden de ideas, la educación actúa como justificadora cultural de las estructuras macro-sociales, mientras, al tiempo, condiciona a dichas estructuras desde una relación dialéctica en que una influencia, y no determina la otra.

El primer carácter novedoso de esta investigación fue el manejo de las categorías “ideología” y “hegemonía” como ámbitos para plantear un sentido político ideológico en el currículo de la enseñanza de la historia de Colombia. Junto a ello, los antecedentes también han permitido reconocer que no se ha trabajado el condicionamiento histórico que supone la guerra en Colombia para la ausencia de la enseñanza de la historia en el currículo, y tampoco se ha tratado el período del posacuerdo (2016-presente). En consecuencia, no se han hallado trabajos de grado sobre la *Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia* o sobre las *Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias sociales bajo el enfoque de enseñanzas de la historia en la educación básica y media de la República de Colombia*, encargados, justamente de proyectar revisiones y ajustes en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales. Así, esta investigación no es solo teóricamente novedosa, por su uso de la nueva sociología del currículo para analizar la incidencia de la historia en Colombia, sino que también resulta a la originalidad por las fuentes empleadas: la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia y las “Recomendaciones”.

La *Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia* fue publicada en 2017 y normativizó ajustes y revisiones en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, que todavía no han sido reglamentadas por una nueva ley, Decreto o programa gubernamental. Este trabajo de grado se presenta en 2024, y un análisis de la Ley y las “Recomendaciones” puede resultar muy útil como insumo para la reflexión sobre estos futuros cambios curriculares, desde una mirada crítica frente a la historia de un país que ha vivido largos siglos de guerras internas, y no hace presente tal realidad en el currículo como una política curricular nacional.

El análisis de la nueva sociología del currículo permite ampliar la perspectiva frente a la relación de responsabilidad de la escuela con la política nacional, ya que profundiza el análisis sobre la intención política de no incorporar la historia en el currículo nacional. Al problematizar el sentido de estudiar historia en un país marcado por la violencia, se ha comprendido la ausencia de la enseñanza de la historia como parte de una ideología de silenciamientos sobre la guerra, que contribuye a la formación de una sociedad y de un Estado que se niegan a discutir a profundidad la historia nacional, evadiendo una forma de comprensión del pasado/presente traumático, que sería un mecanismo para la resolución de la guerra desde la verdad histórica. La investigación partió de la estructura curricular para comprender la ideología dominante de la enseñanza de la historia en sus transformaciones y continuidades durante el período actual.

## **1.4 Objetivos**

### **General.**

Comprender las transformaciones y continuidades de la ideología dominante en la estructura curricular de la enseñanza de la historia en Colombia, en el período del posacuerdo (2016-2022).

### **Secundarios.**

- A) Comprender las transformaciones y continuidades de la estructura curricular de la enseñanza de la historia, desde una perspectiva reciente.
- B) Entender la manifestación de la ideología dominante del currículo de la enseñanza de la historia.
- C) Reconocer corrientes ideológicas hegemónicas y contrahegemónicas en clave de la dominación y de la resistencia.

- D) Analizar el impacto de las orientaciones de la LEOHC y de las “Recomendaciones” en la estructura curricular y en la ideología de la enseñanza de la historia.

### **1.5 Marco Teórico Metodológico**

El posacuerdo ha sido un nuevo momento para la enseñanza de la historia en Colombia, con gran repercusión académica y política, representada en la *Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia*, y en la discusión sobre el sentido de la historia en el currículo colombiano. Buscando comprender los impactos de esta nueva orientación en el currículo, la presente investigación nace de entender lo que ha sido el currículo de la enseñanza de la historia, en clave de su comprensión sociopolítica e histórica, como parte de la legitimación ideológica de las estructuras de dominación. Asumiendo la estructura curricular y su ideología orientadora desde la Ley General de Educación de 1994, la investigación busca comprender las transformaciones y continuidades de la ideología en el currículo de la enseñanza de la historia en Colombia para el período del posacuerdo (2016-2022).

La investigación surge de una perspectiva materialista, crítica, política social e ideológica para comprender el currículo como un objeto histórico, político e ideológico, identificando la relación entre la educación y determinados proyectos ideológicos que legitiman las estructuras de poder económico, político y social presentes en la sociedad y en el Estado. La Nueva Sociología del Currículo ofrece una línea de investigación, un marco teórico y un camino metodológico que permite comprender la manifestación de la ideología en el currículo, y ello permite profundizar la crítica historiográfica sobre la ausencia de la enseñanza de la historia, para analizar las transformaciones y continuidades de la ideología dominante insertada en un contexto sociopolítico que le da sentido.

El trabajo se vincula a las posiciones de Gramsci (2007) y Freire (1970) sobre la relación entre sociedad y educación, para comprender que el sentido atribuido a la educación está intrínsecamente vinculado a las relaciones de dominación social. Así, siguiendo a Apple (2008), la relación entre el currículo e ideología permite comprender al primero como un objeto histórico, político e ideológico que legitima a las estructuras de poder de la sociedad y, por esto, debe ser

comprendido en un marco sociopolítico. Sin embargo, al tiempo, se recurre a Giroux (2004), como referente fundamental para reconocer que la dominación no es total, y que, desde posiciones de resistencia, instituciones, maestros(as) y líneas de investigación proponen pedagogías contrahegemónicas y transformadoras de la realidad.

La lectura de Apple (2008) y Giroux (2004) se constituyó como un camino metodológico que comienza por la comprensión descriptiva del currículo de la enseñanza de la historia en Colombia, en clave de su historia sociopolítica, para luego avanzar en su interpretación ideológica sobre la legitimación del poder ejercida por el currículo. Entonces, partiendo de una comprensión de lo que ha sido el currículo y su ideología dominante en la enseñanza de la historia, la presente investigación comprende sus transformaciones y continuidades para el período del posacuerdo.

Por tal motivo, hay gran interés por comprender la historicidad de las transformaciones y continuidades del currículo de la enseñanza de la historia desde el inicio del siglo XX, pero profundizando a partir de la Ley General de Educación de 1994, para llegar al posacuerdo de 2016. Para lograrlo, como fuente principal, se realiza un análisis documental sobre las normativas que estructuran al currículo y un estudio sobre el contenido, en cuanto al espacio curricular, la organización de ciclos, los contenidos, el sistema evaluativo, etc. Y, como fuentes secundarias, se recurre a análisis de manuales escolares y trabajos de grado enfocados en currículos alternativos, 2 entrevistas semiestructuradas con profesores de educación básica de Colombia, y otra con José Manuel González Cruz, miembro de la CAEHC, investigador del área y director de este trabajo. Además, se consultó brevemente el diagnóstico y las actas de la Comisión, para comprender mejor su orientación.

A continuación, un análisis ideológico sobre lo que ha sido el currículo de la enseñanza de la historia partiendo de las fuentes empleadas, para concentrarse en la manifestación de la ideología dominante en este currículo y reconocer posiciones de resistencia a la hegemonía. Con esto en mente, se plantea la profundización de la lectura ideológica sobre el currículo, tomando como referente a Apple (2008), y su idea de que el currículo hace parte del resultado de luchas ideológicas por el sentido de la enseñanza de la historia, lo cual resulta fundamental para asimilar la legitimación del poder presente en la sociedad, comprendida en relación con su contexto sociopolítico y su estilo argumentativo, lo que permite comprender los alcances formativos de esta ideología en este contexto. La relación entre la historia y el poder se profundiza desde la perspectiva

de Torres (2003), para plantear que el pasado hegemónico en la memoria social constituye un elemento importante en la formación de la identidad política de la sociedad.

De esta forma, la investigación se posiciona frente al campo de investigación educativo, político e ideológico para replantear, en el contexto del posacuerdo, la crítica sobre la ausencia de la enseñanza de la historia señalada por González (2020), Medina (2020) y Acuña (2020), que se da con la integración de la historia al área de ciencias sociales en 1984. La ausencia de la historia fue relacionada con el contexto sociopolítico de la guerra en Colombia y una ideología silenciadora de la discusión pública sobre los orígenes, desarrollo, consecuencias y horizontes de un proceso histórico que ya ha generado millones de víctimas.

Por último, se analizan curricularmente (análisis documental, de contenido e ideológico) las transformaciones y continuidades de la ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia en Colombia, en el período del posacuerdo, asumiendo como referentes el currículo estudiado y la ideología reconocida, considerando la Ley 1874 de 2017 y las “Recomendaciones” de 2022 como documentos claves para orientar una nueva configuración de la enseñanza de la historia en el posacuerdo.

En este nuevo momento, aún inconcluso, para la enseñanza de la historia, se abre la discusión sobre el potencial retorno de la enseñanza de la historia a la escuela. Esta investigación busca comprender si los documentos de la Ley las “Recomendaciones” realmente orientan al currículo para retomar la enseñanza obligatoria de la historia, rompiendo el silencio curricular frente a la historia nacional, o si profundizan las mismas ideologías dominantes presentes en el currículo. Así, la investigación logra comprender las transformaciones y continuidades de la ideología en la estructura curricular de la enseñanza de la historia en Colombia en el período del posacuerdo (2016-2022), orientadas por la LEOHC y por las “Recomendaciones”.

## **Capítulo 2: El currículo de la enseñanza de la historia en Colombia**

Este capítulo conceptualiza al currículo desde una estructura dispuesta en objetivos, contenidos, didácticas, carga horaria y evaluación, como forma de definir el currículo de la enseñanza de la historia que se analizará. Justo por eso, se busca comprender las transformaciones y continuidades de la estructura curricular de la enseñanza de la historia de Colombia a lo largo de su trayectoria, a pesar de que el énfasis se da para el período posterior a la Ley General de Educación de 1994, y la etapa posterior a los Acuerdos de Paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP de 2016.

Para alcanzar dicho objetivo, se parte de un enfoque crítico de autores como Freire (1970), Gramsci (2007), Apple (2008) y Giroux (2004) para la definición del currículo como un objeto histórico, político e ideológico que responden a los intereses formativos planteados por el Estado y, para comprender el currículo de la enseñanza de la historia, se parte de una breve trayectoria de su currículo en el siglo XX (1900-1990). En secuencia, se analiza la estructura curricular de la enseñanza de la historia en el marco aún actual (1990-2016) para, posteriormente, estudiar las orientaciones de transformación curricular indicadas en la Ley de Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia (2017) y en las “Recomendaciones” (2022).

### **2.1 Sociedad, educación, currículo e ideología**

El presente apartado pretende comprender la relación entre sociedad, educación, currículo e ideología, desde la teoría crítica, se entiende que hay un vínculo entre la educación, como institución cultural de legitimación de las desigualdades sociales presentes en la sociedad, y el Estado capitalista. El análisis ideológico sobre el currículo implica reconocerlo como objeto ideológico, histórico y político, lo cual significa definirle como ámbito sometido a la lucha de clase, y asumir los caminos teóricos-metodológicos necesarios.

Como expresión amplia de la relación entre sociedad y educación, la transmisión cultural intergeneracional funciona como capacidad humana que ha permitido el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos, saberes, experiencias, técnicas, tecnologías, prácticas y tradiciones,

constituyéndose como marco fundamental de las culturas. Las generaciones más antiguas enseñan a las más jóvenes un conjunto de conocimientos necesarios para la vida en sociedad, junto a sus implicaciones políticas, sociales, culturales y económicas (Benjamín, 2003).

En tal sentido, Runge y Garcés (2011) afirman que la “formabilidad” del sujeto es una de las principales características del ser humano, que se constituye en potencia por tratarse de la transformación del sujeto desde su formación. La educación, entonces, se consolida como institución que, a través de la pedagogía, reflexiona sobre el proceso de aprendizaje y trabaja con el perfeccionamiento del sujeto. En el mismo sentido, Malagón, Rodríguez y Nãñez (2019), consideran que la condición humana está íntimamente ligada a la capacidad y necesidad de formarse y educarse, así, la educación se enlaza con la concepción de que el humano tiene la potencia de mejorarse en dirección a una forma de perfeccionamiento: “la educación es formación permanente del hombre, en sentido individual y en sentido colectivo, y su acción formativa se dirige a toda la sociedad de un país” (Dengo, 2000, en Malagón, Rodríguez y Nãñez, 2019, p. 79).

Partiendo de su sentido formador, la educación entonces puede ser pensada como un modo de proyectar las formas como debemos educar a las generaciones desde la búsqueda por perfeccionar la condición humana individual y colectiva, dentro de un recorte espacio temporal definido. Malagón, Rodríguez y Nãñez (2019) presentaron la posibilidad de pensar la “educabilidad” como un fenómeno histórico, un sentido que solo puede ser visto dentro una comprensión más amplia de la realidad en su proceso formativo; por esto, la educabilidad de un sujeto debe tener en cuenta que es “un ser temporal, en tanto se afirma como ser histórico, ubicado en un contexto determinado, y que escribe historia con su propia existencia” (Malagón, Rodríguez y Nãñez, 2019, p. 80).

En esta perspectiva, puede pensarse el currículo como una orientación y organización de este proceso de “mejoramiento” del sujeto en la sociedad moderna. Etimológicamente hablando, el término “currículo” tiene su origen en *currículum* (latín), que significa: carrera, camino, curso. En contextos modernos la palabra ganó el sentido de plan de estudios, de ordenación de procedimientos o etapas educativas<sup>11</sup>, significado del currículo que se articula con los planes de estudio, la tabla de contenidos o a las reglamentaciones sobre la educación, que configuran un

---

<sup>11</sup> Es posible consultar desde <https://dle.rae.es/curr%C3%ADculo>

currículo escrito; una acepción que representa el conjunto de conocimientos neutrales, científicos y legítimos para la transmisión y formación de las generaciones más jóvenes, compatible con la visión neutra y liberal. Así, el currículo se vería como el documento que reúne los conocimientos esenciales para la vida en sociedad, con una “ideología neutra”, lo cual significaría que no implica ninguna ideología o política. De esta forma, la pretensión de neutralidad al final apunta a objetivos educativos, educativos, políticos e ideológicos.

Frente a la neutralidad, los postulados de Freire (1970) presentaron fuertes reparos a la falta de criticidad en los análisis sobre los sentidos de la educación en la sociedad capitalista moderna, que configuran los sentidos de para qué se ha trabajado la formabilidad o la educabilidad de los sujetos escolares. Para Freire la educación en América Latina no estuvo vinculada a proyectos humanistas de mejoramiento de la sociedad y sus individuos, sino dominada por los proyectos de formación cultural que mejor contribuyeran para el funcionamiento y mantenimiento de las relaciones desiguales impuestas por el capitalismo.

Partiendo del diálogo entre la educación y las estructuras políticas de las sociedades, Freire (1970) logró comprender que la educación ha cumplido un papel importante en la dominación de clases, por lo que utiliza la “Pedagogía del Oprimido” para criticar las políticas de la educación como una forma de dominación de las clases dominantes sobre las dominadas. Por esto, pensar la lucha de clases resulta fundamental para comprender que, en la sociedad capitalista, la educación se ha constituido en una importante institución de dominación cultural, que legitima el orden social vigente desde la lógica de una “educación bancaria”. Este concepto de la educación bancaria está vinculado, para Freire (1970), a la reproducción de valores impuestos por la clase dominante a través del Estado, para difundir una forma de ver el mundo que corresponda a los intereses de esta clase, lo que llamaremos de ideología.

Continuando, el concepto de ideología fue estudiado por Gramsci (2007), quien analizó la manera cómo el Estado Moderno asumió el control sobre la cultura, las leyes, el territorio, los recursos naturales, etc., durante la formación del Estado Nación de Italia a finales del siglo XIX. Desde la creación de una unidad territorial bajo la misma organización política, el Estado Moderno creó un sistema de identidad en el cual instituye una lengua oficial, una religión oficial y un conjunto de símbolos patrios para la formación de una identidad nacional oficial. El Estado Nación, además de trabajar para delimitar políticamente sus leyes, gestionar sus recursos y administrar su

territorio, también trabajó para nacionalizar la población bajo su dominio, por medio de la educación de una cultura nacional. La dominación ejercida por el Estado sobrepasó la dominación estrictamente regida por el uso de la fuerza y desarrolló una forma de dominación cultural, desde la cual la sociedad se reconoce en este Estado, y acepta y legitima el orden político, social y económico a través de la incorporación de un sistema de ideas, o mejor, de una ideología.

Para Gramsci (2007), una ideología es un sistema de ideas que articula un conjunto de creencias, valores y principios que explican la compleja realidad social y natural que la circunda. Este conjunto de concepciones e ideas es transmitido como herencia cultural generacional desde la familia, barrio, medios de comunicación y la escuela. La ideología no es un fenómeno espontáneo, sino político, porque la manera como la sociedad comprende la realidad configura completamente las estructuras políticas, sociales y económicas de esa realidad. En este sentido, la ideología puede ser utilizada como proceso de dominación cultural, en el cuál una clase construye una ideología que legitime y naturalice la dominación de clase.

Así, tomando como referencia a Gramsci (2007), Apple (2008) definió que la ideología hace “referencia a algún tipo de *sistema* de ideas, creencias, compromisos fundamentales, o valores sobre la realidad social” (p. 33). Entendiéndola como una forma específica de leer el mundo dentro de un conjunto de “convenciones compartidas de significados destinadas a hacer comprensible una compleja realidad social” (2007, p. 34). Lo que permite pensar que es posible construir ideologías que no legitimen la dominación, sin que la critiquen y propongan otros caminos ideológicos para comprender la realidad. El campo ideológico se constituye desde una dimensión de lucha entre distintas ideologías, que combaten para alcanzar la hegemonía en la realidad social, lo cual lleva a que la ideología dominante sea comprendida como el resultado de un proceso de lucha por el sentido social de la realidad.

Para Apple (2008), la ideología dominante producida y reproducida en la educación es producto de las relaciones entre el sistema escolar (cultural) y el sistema macro social (político, social), o sea, la educación no puede ser comprendida de forma aislada de su contexto, sino que se debe entender desde su entorno sociopolítico. En tal sentido, la relación de la educación con el sistema capitalista revela que, en la escuela se producen y reproducen valores de legitimación y naturalización de la dominación de la clase dominante sobre las clases dominadas. Esto, sin contar con las concepciones educativas que se “venden” como “neutrales” frente a los problemas sociales,

criticadas por Apple porque al final trabajan en la reproducción ideológica de las mismas estructuras políticas y sociales, con prácticas de omisión frente a la responsabilidad social.

Entonces, la educación y el currículo son pensados como proyectos políticos, educativos e ideológicos. La racionalización y manipulación de la transformación de la ideología de la sociedad, a través de las instituciones estatales, gira en torno de objetivos formativos constituidos como políticas de Estado. En este esquema se desarrollan los sectores sociales involucrados en el perfeccionamiento de esta tarea, como un estudio científico que está vinculado a las técnicas de formación de individuos, que definimos como pedagogía (Apple, 2008).

En este campo, la relación entre conocimiento y poder es explícita, ya que desde los proyectos educativos se definen los horizontes de “qué tipo de sociedad se está intentando formar”, es desde la pedagogía que se reflexiona sobre el sentido de la educación. En el currículo, se institucionalizan estos fines educativos para proporcionar una coherencia y cohesión al sistema educativo sobre este sentido pedagógico (Apple, 2008).

El currículo es comprendido por Apple (2008) como un objeto ideológico que trata de condensar en normas y disposiciones de garantía, un determinado modelo de educación que busca educar al sujeto escolar en un sentido específico. Partiendo de los postulados de Raymond Williams, Apple comprende el currículo como un conjunto de los conocimientos oficiales y legítimos que deben estar presentes en la formación de toda la ciudadanía bajo la tutela del Estado, el cual, a través de una selección de contenidos, saberes, valores y prácticas sociales, define lo que debe formarse como la ideología nacional de sus ciudadanos (as). Por tanto, el currículo también se asume como objeto político, en la medida en que actúa como un mecanismo de conducción de la transformación de la cultura de la sociedad hacia determinados modelos de ser. Por último, es fundamental comprender el currículo también como un objeto histórico, que varía sus sentidos, disposiciones y formatos a lo largo del tiempo y de la reconfiguración de las luchas ideológicas que disputan la hegemonía en este currículo.

Dicho lo anterior, conviene destacar el concepto de “tradición selectiva” que, para Apple (2008), se trata de una historia de la selección de contenidos, saberes, valores y prácticas sociales, y de su implementación en la realidad, desde la que podemos pensar el currículo escolar. El significado del currículo en el sentido común está generalmente articulado con los planes de estudio, la tabla de contenidos o a las reglamentaciones sobre la educación, que configuran un

currículo escrito, pero para Apple también se debe considerar otro currículo presente en las prácticas instituidas y normalizadas en el ámbito cotidiano, que permitiría ampliar la comprensión de currículo para los elementos constituidos y constituyentes en el espacio escolar, ampliando mucho las definiciones y perspectivas para un análisis curricular.

No obstante lo señalado, esta investigación se debe concentrar en establecer el concepto de currículo para analizar el currículo de la enseñanza de la historia desde las nuevas normatividades y estructuras, y para profundizarlo en el contexto del posacuerdo. Por esto, el currículo fue analizado también desde la perspectiva de Goodson (1991), que permite reconocerle desde su selección explícita de los saberes institucionalizados, dando una visión más concreta del currículo, como las orientaciones curriculares y planes de estudio. Como dimensión formal, oficial, escrita e institucional de la educación, el currículo explícito demarca los objetivos de aprendizaje, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación y criterios de desempeño que se espera que los estudiantes adquieran durante la escolarización, y que los profesores enseñen. En esta planificación de la educación se establece una guía que orienta las expectativas de formación sobre el cuerpo estudiantil.

El currículo escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones... el currículo escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización (Goodson, 1991, p. 4, en Castellanos, 2021, p. 15).

Aunque Goodson (1991) permita comprender que el currículo escrito/explicito carga una intencionalidad formativa y legitimadora del Estado para su sociedad, la lectura de Apple (2008) es clave para cuestionar la intención formativa del currículo en clave de la lucha de clases. La educación funciona como institución ideológica de legitimación de discursos producidos por el Estado para naturalizar y justificar las relaciones de desigualdad social, sin embargo, también es resultado de diversas luchas históricas, políticas e ideológicas sobre el sentido formativo, que puede ser accedido por medio de un análisis sobre el currículo. Al respecto, Apple (2008) señala que al final de este proceso de lucha ideológica se establece una línea como factor dominante en el

currículo, mientras otras quedan como subalternas, demarcándose una relación de poder entre diferentes corrientes ideológicas.

Como complemento, mientras Apple (2008) se interesó en la relación entre poder y conocimiento desde una lectura de la dominación cultural ejercida por el currículo, Giroux (2004) presentó la fundamental comprensión de que la dominación nunca es absoluta y total. Aunque el currículo actúe como regulador y condicionante de las prácticas educativas, los actores sociales – directivos, profesores (as), estudiantes– pueden presentar una posición contrahegemónica, en resistencia a la ideología dominante. Esto es fundamental para el reconocimiento de las luchas ideológicas de dominación y de resistencia, para comprender la hegemonía ideológica como su resultado. Además, estas corrientes ideológicas contrahegemónicas que se presentan al interior de las luchas académicas, políticas e históricas, contribuyen en diversos sentidos para la crítica de las ideologías dominantes.

Ahora bien, Apple (2008) propuso tres (3) momentos de análisis para comprender cómo se manifiesta la ideología en el currículo: 1) La descripción de las normativas que reglamentan la educación, los contenidos, la organización y la evaluación, que daría cuenta de las formas en que se entiende la estructura escolar; 2) El análisis sociopolítico y educativo sobre qué intencionalidad ideológica está dispuesta en el currículo, que permitiría comprender el sentido de esta estructura; 3) La comprensión sobre la forma en que esta ideología se fija en el currículo y su impacto impuesto a la realidad escolar. Un marco teórico-metodológico que permitió comprender, durante esta investigación, las formas como se manifiesta la ideología dominante por medio de su proceso de legitimación ideológica, de un conflicto de poderes, y a través del estilo de argumentación empleado.

El camino teórico-metodológico indicado por Apple (2008) permitió estructurar los Capítulos Dos (2) y Tres (3) de este trabajo, pues para comprender las transformaciones y continuidades de la ideología en la estructura curricular de la enseñanza de la historia en Colombia en el período del posacuerdo (2016-2022), que se desarrollará en el Capítulo Cuatro (4), fue necesario adaptar la teoría de Apple al contexto colombiano, comenzando por entender lo que ha sido la enseñanza de la historia desde marco legal, contextos históricos y organizaciones curriculares en el siglo XX y XXI; para luego abordar el currículo de la enseñanza de la historia tomando como referencia las luchas ideológicas relacionadas con la realidad sociopolítica y

educativa de Colombia, mientras, al tiempo, se interpreta la forma en que la ideología se fija en el currículo y sus impactos en la realidad; por último, se analizaron las transformaciones y continuidades presentes en el currículo de la enseñanza de la historia, específicas del posacuerdo.

Lo anterior supuso considerar también otros aspectos, para Apple (2008) el punto central del análisis está en comprender la relación entre educación, ideología y política, pues, como se ha dicho, entiende que la estructura curricular no solo responde a intereses pedagógicos y educativos, sino políticos e ideológicos, que están íntimamente vinculados a las estructuras políticas y sociales de la realidad social. Desde esta matriz epistémica, la relación entre escuela y sociedad es cardinal para comprender los sentidos de la educación y de su currículo como partes fundamentales en los proyectos políticos de organización sociocultural y política más amplios.

Complementando dichos sentidos, Giroux (2004) resalta que la escuela no es un simple reflejo de los intereses políticos y económicos de una clase dominante, como planteaba la tradición marxista ortodoxa. Aunque reconoce la fuerte influencia de las estructuras sociales, políticas y económicas sobre la educación, también destaca el gran influjo de la formación cultural de una sociedad (formada por la educación, por ejemplo) en las estructuras macro-sociales. Desde la dialéctica entre estructuras macro-sociales y estructuras culturales, Giroux entiende que la educación no es solo un ejercicio de dominación donde se reproducen los valores de una clase dominante, sino que también se trata de una posición de creación de nuevos valores que alteren el orden establecido, lo cual se concreta, por ejemplo, con Freire (1990) y su propuesta de la posibilidad de pensar una educación emancipadora con relación a las estructuras de poder.

Al tiempo, Giroux (2004) también realiza aportes que permiten superar la idea de que el estudio curricular no aporta al entendimiento de la realidad de la educación, o de que el estudio institucional no resume las prácticas. Para el autor, el currículo ejerce una dominación sobre las prácticas ejercidas en la escuela, pero esta dominación no es total y un gran número de profesores o instituciones escolares ejerce resistencia frente a la ideología legitimadora de desigualdades, a partir de sus prácticas pedagógicas en el mundo cotidiano. Al tiempo, aunque el currículo no explique todo el universo de prácticas pedagógicas, todavía funciona como estructura de poder que condiciona, pero no determina, a la educación.

Como señala Quintero (2018), investigaciones también señalan la imposibilidad de explicar las prácticas pedagógicas de un país partiendo únicamente de las normas escritas en la estructura

curricular, por lo que, en cuanto a la formación de profesores, se reconoció a la sistematización de experiencias, la etnografía o tantas otras posibilidades de explorar el campo de investigación de la escuela, desde el currículo formado en lo cotidiano y práctico. Sin embargo, todas estas experiencias educativas también son influenciadas por la institucionalidad del Estado y su conjunto de leyes y normativas, la escuela, el contexto social, político, económico y cultural, y la diversidad de factores que condicionan la actuación docente.

Es por tal circunstancia que Apple (2008) también señala la importancia de comprender las formas como la estructura curricular ejerce su influencia sobre los docentes, y los caminos que garantizarían una autonomía pedagógica para las instituciones, maestros y maestras. A pesar de reconocer que el currículo no es un espejo de las prácticas pedagógicas, es conveniente entonces reconocer su valor como fuente para caracterizar la ideología que enmarca la enseñanza de la historia. De esta forma, la estructura curricular expresa en el currículo explícito se constituye como elemento fundamental en la comprensión de las ideologías de la enseñanza de la historia.

Continuando, es preciso recordar que desde la perspectiva de Goodson (1991) y Apple (2007), se conceptuó la estructura curricular como la visión general sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que parte de una mirada institucional no dirigida a los detalles de cada proceso de aprendizaje, sino al análisis de la educación como una política de Estado que posee una organización curricular, misma que condiciona a todas las instituciones escolares de diversas maneras. Una disposición de la estructura curricular que se puede entender como un proyecto de poder correlacionado con las estructuras macro sociales desde una ideología dominante.

Finalizando, y retomando lo planteado por Torres (2003), el currículo de la enseñanza de la historia puede ser pensado como un espacio de lucha, donde diferentes narrativas se disputan el lugar de privilegio para convertirse en hegemónicas en el marco institucional del Estado, y ese pasado hegemónico se constituye en un horizonte formativo de identidades políticas. Por eso es importante entender la historia desde la relación del poder y el conocimiento, en la medida en que diferentes corrientes luchan para orientar la memoria social que determinará qué ha sido la historia de Colombia y cómo debería ser el futuro del país. La historia posee una actuación directa sobre la formación de la identidad colectiva, desde la incorporación de determinados valores y símbolos que promueven una identidad hegemónica adoptada por el Estado; así: “las historias nacionales

han sido verdaderas genealogías justificadoras del poder y tecnologías de control de memoria colectiva” (Fontana, 1982, en Torres, 2003, p. 200).

En suma, para este trabajo resulta claro que desde el momento en que la LEOHC y las “Recomendaciones” propusieron cambios curriculares, resultaba fundamental una comprensión teórica, conceptual y metodológica acerca de qué son las estructuras curriculares y cuál su dimensión ideológica, para lo cual, por supuesto, se debe analizar el currículo explícito y escrito, pero también resultan útiles los manuales didácticos, las dos 2 entrevistas realizadas y una comprensión histórica; con todo esto fue posible comprender el currículo desde su carácter histórico, político e ideológico. Comenzando por entender la historicidad del currículo de la enseñanza de la historia en Colombia y sus nuevas transformaciones para, posteriormente, analizarle desde el concepto de ideología.

## **2.2 Una breve trayectoria del currículo de la historia en Colombia (1900 -1990)**

El currículo se entiende aquí como un objeto político, ideológico e histórico propio de su tiempo histórico. Sin embargo, para comprender el currículo de la enseñanza de la historia del posacuerdo, es importante incluir un análisis sobre la enseñanza de la historia que sucedió antes de los acuerdos de paz, pues leer el currículo como objeto histórico permite preguntar por la formación de la enseñanza de la historia en Colombia desde el marco normativo de la enseñanza de la historia, su contexto sociopolítico y las corrientes ideológicas que entran en disputa por este currículo.

En Colombia, el cambio entre el Siglo XIX y el siglo XX estuvo profundamente marcado por la Guerra de los Mil Días (1899-1902), que marcó el final de un ciclo de guerras bipartidistas entre liberales y conservadores, o de federalistas contra centralistas (Mejía y LaRosa, 2013). Al tiempo, junto a las múltiples guerras civiles del siglo XIX, en 1903 Panamá se independizó de Colombia luego de un proceso fuertemente influenciado por Estados Unidos, que estaba interesado en la construcción de un canal marítimo que articulara la costa este y oeste del continente, y se encontraba en plena expansión imperial de su influencia en la América Central y Caribeña. Como resultado, Colombia se vio afectada económica, demográfica, territorial y, sobre todo, moralmente durante esta transición de siglo.

Para Rodríguez (2013), ese contexto de inestabilidad política generó un sentimiento de desconfianza frente a la unidad nacional, pues el país había sido testigo de la desmembración de la Gran Colombia (independencia de Ecuador y Venezuela), la independencia de Panamá y las múltiples guerras civiles. En ese contexto, la fundación de la Academia Colombiana de Historia funciona como iniciativa de construcción de una historia nacional que sirviera de orgullo, que llevara a la identificación y construcción de una identidad nacional unificada, constituyéndose como proyecto de unificación nacional de la identidad desde la historia (Rodríguez, 2013). Al tiempo, como señala Mojica (2015), este proceso también puede ser comprendido como un proyecto de nacionalización del pueblo, que se encontraba lejos de autoidentificarse como perteneciente a la nación.

La Academia Colombiana de Historia se encargó de producir un concepto de Historia Patria que sí funcionó como narrativa efectiva de la formación de la sociedad y del Estado colombiano (Rodríguez, 2013); para construir este relato nacional, los académicos de la historia trabajaron en la consolidación de héroes patrios, de símbolos culturales nacionales, de fechas conmemorativas y de grandes hechos que marcaron el rumbo de la historia nacional. La Historia Patria terminó por proclamar héroes nacionales a Simón Bolívar, Santander y otros militares independentistas, indicó los días de celebración nacional, exaltó el himno de la República, adoptó los símbolos nacionales y, de manera amplia, llevó a interiorizar una nueva concepción de identidad para los sujetos que vinculó al estado nación colombiano. Todo lo cual permite concluir que la Historia Patria puede ser pensada como una ideología que buscó la unificación nacional luego de un largo ciclo de guerras civiles (Rodríguez, 2013).

La influencia de la Historia Patria instituida por la Academia colombiana de historiadores también se hace presente en la educación nacional, como forma de expansión e incorporación de la nascente identidad nacional, al punto de que se proclamó la enseñanza de Historia Patria como disciplina obligatoria en todo sistema nacional de educación (Ghotme, 2013). Partiendo de la creación y divulgación de una narrativa que buscaba que el estudiantado viera a los grandes héroes y hechos de la patria como ejemplos de conducta, valores, roles, saberes y, fundamentalmente, identidades a ser adoptadas. La Historia Patria asumió entonces la función de mitificación del origen del Estado y de la sociedad colombiana, para crear un sentimiento de cohesión social que aún no se consolidaba en la historia política del país; para tal empresa se instituyó un nuevo modelo

de “instrucción pública”, a partir de la Ley 39 de 1903, donde la enseñanza de la historia atravesó por un proceso de expansión en el currículo, desde esta función unificadora.

En cuanto a la incidencia de la Historia Patria en la enseñanza de la historia desde los manuales escolares, es posible destacar el papel del libro didáctico *Historia Patria* (1910), de José María Henao y Gerardo Arrubla, como referente de los manuales didácticos de historia escolar hasta la actualidad (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003; Muñoz, 2013), que contenía un orden cronológico que incluye los períodos, presidentes, hechos, fechas, símbolos, valores y leyes que formaron parte de esta historia nacional. Los manuales se constituyeron en una herramienta importante de la ideología nacionalista enseñada en las escuelas por medio de la historia, ya que las prácticas educativas muchas veces se reducían a la lectura de los textos adoptados por el Estado. En tal sentido, la lectura del manual de Henao y Arrubla puede ser entendida desde la perspectiva de que la historia solo se remitía a los hechos estatales e institucionales, erigiendo una forma de historia nacional única que unía “el alma” de la ciudadanía con la “política, relaciones exteriores, política social, higiene, educación” (González, 2014, p. 35).

Sin embargo, la Historia Patria no se limitó a los manuales didácticos, también implicó la incorporación de eventos cívicos en fechas conmemorativas de la historia colombiana, con el objetivo de movilizar a la comunidad escolar hacia una adoración a la bandera, el himno y la identidad nacional. En los meses de Junio y Agosto se intensificaban las prácticas de glorificación de los héroes de la patria, sus hechos y legado, al tratarse de las fechas de conmemoración de los movimientos de independencia nacional (Ghotme, 2003).

La Academia Colombiana de Historia se tomó la historia oficial del Estado Colombiano gracias a su ánimo de incentivar los valores patrios y, fundamentalmente, conservadores, en concordancia con el Partido Conservador, con el cual se afincó en la Academia, al punto de que ni siquiera durante los períodos políticos dominados por el Partido Liberal fue posible sustituir lo ya establecido desde la corriente más tradicional (Rodríguez, 2013). Aquí vale la pena aclarar que la producción académica de la Academia Colombiana de Historia no era realizada por historiadores, sino por periodistas, médicos, curas, abogados o expertos pertenecientes a otras profesiones liberales, considerados eruditos con la autoridad suficiente para hablar del pasado. La historia era planteada de forma romántica, con “cuentos” que narraban los procesos de independencia y las historias de grandes hombres, de grandes hechos memorables.

La Academia Colombiana de Historia fue reafirmada en diferentes momentos como institución reguladora de la enseñanza de la historia, obedeciendo al objetivo de unificación nacional por medio de un relato histórico. En tal sentido, la Ley 24 de 1909 promulgó el carácter oficial de la Academia Colombiana de Historia y, luego, en el marco de la Ley 39 de 1903, con el Decreto Reglamentario 491 de 1904, se le reconocería como institución de apoyo al Ministerio de Instrucción Pública. La Ley 39 de 1903 y el Decreto 491 de 1904 serían los que reglamentaron la Instrucción Pública para la primera mitad del siglo XX, desde una perspectiva moralizadora y católica que atribuía gran relevancia a la disciplina de la historia y de la geografía.

La proximidad política e ideológica de la Academia Colombiana de Historia con el Partido Conservador y con la Iglesia Católica, configuró un bloque político importante que incidió directamente en la educación, bajo la definición de un “buen ciudadano”, patriótico, conservador, pacífico y católico (González, 2014). La enseñanza de la historia también estaba cargada de elementos que valoraban la colonización española como un hecho civilizatorio para el país, con el establecimiento de la lengua castellana, de los valores morales occidentales, las leyes y, principalmente, el catolicismo. La religión católica fue comprendida como la institución histórica que garantizó la unificación nacional bajo la unificación religiosa, desde la cual se modeló una historia patriótica católica que definió a la iglesia como elemento de cohesión nacional.

El magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán, en 1948, llevó a reforzar los discursos antiliberales y anticomunistas desde sectores conservadores, incluso en la Academia Colombiana de Historia. En este contexto se dio un fortalecimiento de la enseñanza de la historia patria, con una cátedra exclusiva que buscaba restablecer los sentimientos de pasividad y patriotismo, establecida con el Decreto 2399 de 1948, que buscaba un restablecimiento del orden desde la historia nacional (González, 2014). La línea conservadora queda clara cuando en la Ley se interpreta que aquello que “atañen contra la índole, formación y desarrollo de la nacionalidad”, entiéndase liberales y socialistas:

Sí desvirtúan notoriamente los hechos y la interpretación obvia y patriótica de las mismas, o tienden a modelar el alma colectiva en tipos sociales o políticos contrarios a las tradiciones del pasado glorioso, es claro que la libertad de enseñar la historia tiene que encontrar la valla de la supervigilancia del Estado (MEN, 1948, Decreto 2388, en González, 2014, p. 34).

Ya en la década de 1940 había textos de orientación materialista que se oponían a las concepciones metódicas de la Historia Patria con una historia mirada “Desde Abajo” (Medina, 2020). Esas perspectivas de crítica a la Historia Patria buscaban iniciar una renovación en la historiografía colombiana desde enfoques estructuralistas. Lo evidente es que ya se presentaban lecturas que iban más allá de la narrativa tradicional patriótica, pero no tenían vinculaciones profesionales con el Estado o con departamentos de investigación historiográfica.

Entre las décadas de 1940 y 1960 iniciaban corrientes que buscaban comprender la historia desde una perspectiva más crítica, no tan enfocada en los grandes hechos, grandes hombres y fechas emblemáticas (Medina, 2020). Para el mismo autor, la emergencia de la Historia Social marcó la búsqueda por una visión “Desde Abajo”, en textos como: *Economía y Cultura de la Historia en Colombia* (1942), de Nieto Arteta; *Los Indios del Alto Magdalena: Vida lucha y exterminio 1609-1931* (1943) de Juan Friede; *De los chibchas a la colonia y la República* (1949) de Guillermo Hernández; o *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* (1960), de Liévano Aguirre (Medina, 2020).

Los años de 1960 estuvieron marcados por el pacto entre el Partido Liberal y el Partido Conservador, que dio vida al llamado Frente Nacional, como una figura de alternancia de poder entre los dos partidos oficiales, mientras se excluían y asesinaba a los adversarios políticos con ideas más progresistas, transformadoras o revolucionarias. La década también vería la fundación de las guerrillas de izquierda más antiguas de Colombia: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), y del Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1964. En este momento la guerra civil en Colombia adquirió un estatus democrático (Gutiérrez, 2015), pues se mantuvieron las elecciones mientras que las organizaciones revolucionarias se movilizaban para tomarse el Estado, el mismo que respondía con terrorismo de Estado “anticomunista” mediante políticas como el Estatuto de Seguridad Nacional, de Tubay Ayala en 1978.

En la misma década, para 1963, la fundación del Departamento de Historia en la Universidad Nacional de Colombia marcó el comienzo de la Nueva Historia en Colombia, al promover fuertes tensiones con la historia tradicional de la Academia Colombiana de Historia que, hasta entonces, se presentaba como la única fuente de conocimiento sobre la historia. En el escenario nacional empezaron a surgir otras universidades en Bogotá y, en la década de 1970, en el resto del país. Pero fue solo hasta la década de 1980 que la historia realmente ganó fuerza como disciplina profesional

y científica en el país, con la fundación de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y de la Asociación Colombiana de Historia; dos frentes de expansión de la Nueva Historia en Colombia que partieron de la profesionalización de los estudios históricos basados en las estructuras sociales, políticas y económicas, marcando una fuerte introducción de la Historia Social y Política en un naciente campo historiográfico Colombiano (González, 2020).

En la década de 1970, la influencia y el control directo de la Academia fueron sustituidos por la tutela del Estado, por medio del Ministerio de Educación Nacional, que replanteó la enseñanza de la historia como un asunto público de Estado, no restringido a una entidad privada; sin embargo, continuó el dominio de las fuertes referencias ideológicas de la Academia, solo que ahora con la supervisión del MEN (Rodríguez, 2013; González, 2014). La Historia Patria se mantuvo como la historia única en el currículo colombiano por cerca de siete décadas y aún en la actualidad conserva su influencia. Esta enseñanza de la historia como responsabilidad del Estado también llevó a que nuevas corrientes comenzaran el proceso de lucha buscando reconocimiento por parte del Estado.

En la década de 1980 la Nueva Historia también dedicó sus esfuerzos a la enseñanza de la historia en Colombia, ahora desde los manuales escolares, promoviendo choques con la Academia Colombiana de Historia. La batalla entre la Nueva Historia y la Historia Patria marcó la confrontación entre dos corrientes historiográficas e ideológicas que representaban dos sentidos para enseñar la historia en el país. La primera se interesada en promover la comprensión y crítica de la realidad, la historia de las desigualdades y las estructuras macro-sociales; mientras que la segunda buscaba cultivar símbolos e identidades patrióticas en los estudiantes. El campo editorial reprodujo esta tensión ideológica en los manuales didácticos y autores como Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán se destacaron por la producción de textos que estaban dispuestos a criticar y problematizar los problemas de violencia, de desigualdad de las tierras, del bipartidismo y las cuestiones estructurales de la sociedad y Estado colombiano, superando la perspectiva de que la historia debía valorar la patria ante cualquier crítica (Colmenares, 2021).

La historiografía se encontró entonces en medio de un vertiginoso crecimiento investigativo y educativo, la enseñanza de la historia continuó bajo el dominio de la enseñanza de la Historia Patria, marginando a la Nueva Historia como posibilidad de enseñanza (Colmenares, 2021). Este proceso estableció el inicio del alejamiento entre la historia producida por las y los historiadores y aquella enseñada por los profesores (González, 2020); sin embargo, aunque de forma romantizada

y poco crítica, la enseñanza de la historia tenía un espacio relativamente estable en el currículo colombiano.

Así, mientras se marginaba el campo de la enseñanza de la historia, también se desarrollaba, en la medida en que las tensiones sobre el sentido de la historia y de la enseñanza de la historia que cruzaban el campo historiográfico, político y educativo encontraban un lugar (Colmenares, 2021). Este momento de crecimiento de la producción académica historiográfica y pedagógica fue justamente el período en el que la Nueva Historia asumió los espacios académicos, mientras que la historia patria se mantuvo en el campo educacional (Medina, 2020).

Sin embargo, en el momento en que florecieron las discusiones políticas, históricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la historia, también se instituyó el Decreto 1002 de 1984, que integró la disciplina de la historia al área de Ciencias Sociales, lo cual significó la decadencia de la historia como lugar central en la definición de los sentidos nacionales, que había tenido a lo largo del siglo XX en el currículo, y la pérdida de la posibilidad de transformar la enseñanza de la historia patria en una historia crítica (Medina, 2020; González, 2020; Acuña, 2020).

Desde ahí, se da una fuerte entrada de corrientes constructivistas, conductivistas y de la psicología conceptual y cognoscitivista al debate sobre la educación. El diseño curricular de integración curricular en áreas multi e interdisciplinarias inició un proceso de orientación curricular que “despedagogizó” a la enseñanza de la historia, en cuanto a su sentido educativo de formar un sujeto desde el conocimiento histórico (González, 2020).

Surge entonces una nueva forma de enseñanza de la historia, concretada con el Decreto 1002 de 1984, y profundizada con la Ley General de Educación de 1994, que transformó la Historia Integrada en una “Historia Ligera” (González, 2014). Una revisión de los manuales escolares editados luego de este período permite reconocer que la historia se torna cada vez menos central y profunda en los manuales, currículos y prácticas, enfocándose en los hechos principales de la nación, sin una profundidad historiográfica o crítica que reflejara la importancia de la representación del pasado en el escenario escolar. La historia “ligera” estuvo marcada por la imposición de “competencias cognitivas, como también en competencias ciudadanas y en valores” (González, 2014, p. 41), y en la disminución de la enseñanza de la historia, como se argumentará en próximos apartados.

En ese contexto, la historia y la geografía fueron las disciplinas centrales para el área de ciencias sociales, sin embargo, a lo largo del tiempo comienza un proceso de enflaquecimiento, con la entrada de múltiples disciplinas que desplazaron a la historia del lugar central (Medina, 2020). La enseñanza de la historia pierde espacio en el currículo colombiano, justamente en medio de un contexto de gran crecimiento de la discusión política, histórica y pedagógica. La explicación puede encontrarse en la promulgación del Decreto 1002 de 1984, que representó un camino contrario a lo que se gestaba en la lucha entre Historia Patria y Nueva Historia, para desviar el currículo hacia un proyecto educacional nacional vinculado a la pedagogía psicológica y constructivista.

¿Por qué se dejó de enseñar la Historia? Creo que debemos abordar esta pregunta históricamente. Recuérdese que entre 1984 y 1994 cuando se publica la Ley General de Educación, en ese transcurso la historia desapareció del currículum como disciplina. Al respecto salta al punto una paradoja: en la investigación, en las publicaciones, en el número de personas dedicadas a la Historia desde comienzos de los años 80, se hizo evidente que la historia como disciplina había dado pasos gigantes. Es entonces cuando se retira la Historia entendida como disciplina del sistema de enseñanza (Medina, 2020, p. 68).

La integración curricular propuesta anteriormente encontró su referente en el *Marco General de Ciencias Sociales* (1989), que plantea la categoría de temporalidad como central para enseñar Historia, la de espacialidad para la Geografía y la de estructuras socioculturales para la Economía, Sociología y Antropología. Este marco aportó una organización de contenidos sustantivos de la historia “universal” y de Colombia, que mantenía la noción eurocéntrica de historia, alejada de la cotidianidad del estudiante y con objetivos formativos poco claros. Para algunos autores el documento representó un avance para la enseñanza de la historia, pero en los años posteriores Colombia cambió su Carta Magna e implementó una nueva Ley General de Educación, inspiró en este modelo de integración interdisciplinar, pero sin rescatar a estos lineamientos (Ibagón, Castro y Chaves, 2024).

En los años de 1980 la guerra en Colombia sumó nuevos actores armados, con el crecimiento vertiginoso del paramilitarismo y del narcotráfico, las cifras de víctimas, la eclosión de nuevos grupos guerrilleros, la diversificación de las violaciones de Derechos Humanos y la consolidación de una “guerra sucia” que recrudeció las consecuencias del conflicto para la

población civil (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022).

Para la década de 1980 también se presentó un “ataque” a la historia en el currículo, debido a que la educación también ocupa una posición de poder importante en la formulación de proyectos culturales (Acuña, 2020). Así, pensando en la pregunta de ¿Por qué se dejó de enseñar historia?, planteada por Medina (2020), es posible comprender que este ataque a la enseñanza de la historia, también representa una política de silenciamiento sobre la historia reciente y la memoria (Acuña, 2020), y configura la debilidad de la historia en el currículo colombiano como un elemento en una política de amnesia social sobre la guerra, que será explorado posteriormente.

Sin embargo, como contrapartida de esta perspectiva que asume que la historia dejó de estar presente en el currículo, aparece una posición a favor de la Historia Integrada, sostenida desde el campo de la enseñanza y de la formación educativa. Ibagón, Castro y Chaves (2024) serán tomados aquí como exponentes de este enfoque; los autores fueron miembros de la CAEHC, y los dos últimos actuaron como representantes de FECODE. Argumentan que el Decreto 1002 de 1984, y el Marco General de Ciencias Sociales (1989), constituyeron un avance hacia la consolidación del nuevo modelo educativo instituido por la Ley General de Educación de 1994, que: “ratificó y fortaleció la concepción de esta área de conocimiento. A partir de estas disposiciones, la enseñanza de la historia quedó -por lo menos en términos nominales- integrada” (2024, p. 32). Esta corriente interpreta que la historia quedó en el currículo desde un nuevo formato donde: “es de notar una ausencia, no de la Historia como disciplina y sus conocimientos sustantivos, sino de los componentes epistémicos que se desprenden de su enseñanza, así como los conceptos provenientes del pensamiento histórico” (2024, p. 16). Posición que puede ser tomada como ejemplo de la corriente que comprende y legitima la Historia Integrada como mejor modelo educativo para el país.

En síntesis, la historia de la enseñanza de la historia en Colombia ha estado marcada por tres corrientes políticas, históricas e ideológicas: la Historia Patria, la Nueva Historia y la Historia Integrada. La Historia Patria se constituyó como una gran narrativa de la enseñanza de la historia desde comienzos del siglo XX hasta la década de 1990, con la entrada del constructivismo y de la Historia Integrada. Sin embargo, la influencia de esta enseñanza de la historia conservadora y nacionalista se extiende hasta la actualidad, y continúa haciendo presencia en algunas prácticas

pedagógicas, sin contar con que su principal representante aún es la Academia Colombiana de Historia. La Nueva Historia estuvo se mantuvo alejada del currículo oficial, pesar de que en forma autónoma e influenciada por sectores universitarios críticos y por la Asociación Colombiana de Historiadores muchos profesores y profesoras pudieron tomarla como alternativa educativa.

La Historia Integrada fue el modelo de enseñanza de la historia impuesto desde el Estado colombiano a finales de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990, cuando el currículo adoptó concepciones constructivistas e interdisciplinarias, en medio de los acuerdos de paz de 1990; defendida por sectores como la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y el Estado Colombiano. Como resulta evidente, existe una tensión frente al sentido de la enseñanza de la historia, misma que será retomada en el tercer capítulo para comprender las relaciones entre posiciones hegemónicas en el currículo y las contrahegemónicas marginalizadas.

Comprendida brevemente la hegemonía de la Historia Patria en el currículo a lo largo del siglo XX, y la implementación de la Historia Integrada, desde el Decreto 1002 de 1984, es posible comprender que la Nueva Historia ha estado marginada en el currículo de la Enseñanza de la Historia. Con esta breve trayectoria de la enseñanza de la historia en Colombia, se ha logrado avanzar frente a los marcos históricos y curriculares dados a partir de 1990 hasta el 2016, y del 2016 hasta el 2022.

### **2.3 Estructura curricular vigente de la enseñanza de la historia (1990-2016)**

La estructura curricular actual fue configurada a partir de lo establecido por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, que estructuran las políticas educativas de manera general hasta la actualidad. Para comprender la estructura curricular vigente de la enseñanza de la historia, se recurre al contexto histórico y político que sitúa la enseñanza de la historia en las normativas que estructuran el currículo desde 1991 hasta 2016, como marco para reconocer las orientaciones de transformación posterior a 2016. Además de los marcos legales, también se emplearán, como fuentes secundarias, análisis sobre manuales didácticos y 2 entrevistas realizadas a profesores de la educación básica.

A finales de la década de 1980 e inicio de los años 1990 tuvo lugar un gran movimiento en la política nacional: los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y el Movimiento 19 de Abril (M-19), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) y la Corriente de Renovación Socialista (CRS); a ello se suma la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. El nuevo marco político establecido por la Constitución Política de 1991 llevó al cambio de muchos elementos políticos e institucionales, destacándose la apertura del sistema político bipartidista hacia un sistema multipartidista, nuevos principios para la organización del Estado y de la democracia, y una nueva organización nacional de la educación, por medio de la Ley General de Educación de 1994.

Aunque algunas guerrillas firmaron acuerdos de paz, la guerra avanzó y se profundizó con el fortalecimiento de los grupos de las FARC-EP y el ELN, el crecimiento del paramilitarismo, la narcotización del financiamiento de la guerra y el aumento del terrorismo de Estado. En el Relato Histórico producido por la Comisión de la Verdad esta etapa fue descrita como el período de la guerra sucia, pues el conflicto no solo aumenta en términos cuantitativos, sino en la intensidad de diversas modalidades de crímenes de guerra.

En el marco de la Constitución de 1991, la nueva perspectiva del Estado también planteó una ley general de organización de la educación de Colombia, con otras concepciones sobre la democracia y las características formativas para la ciudadanía. La Ley General de Educación (LGE) -Ley 115 de 1994 - estableció el marco para la “prestación del servicio público de educación” (Prólogo, Ley 115 de 1994), haciendo énfasis en el nuevo proyecto de país con reiteradas referencias a la democracia, los Derechos Humanos, la convivencia pacífica, el desarrollo de la tecnología, la protección del medio ambiente, la comprensión de la multiculturalidad y, de manera general, un traslado de las pretensiones constitucionales al plano educativo. La Ley General de Educación representó la posibilidad de “un proceso de construcción de país con nuevos contenidos democráticos” (Pulido, 2014, p. 24), que marcaran la transformación cultural de una sociedad en proceso de democratización, la cual contó con la participación de organizaciones sociales como FECODE.

En el plan de enseñanza de la historia, la organización se mantuvo integrada al área de ciencias sociales, siguiendo lo enunciado en el Decreto 1002 de 1984, que introdujo la integración.

La primacía de las corrientes conductistas, ya evidente en los años de 1980, gana aún más espacio en la Ley General de Educación, con la implementación de un currículo multidisciplinario por área del conocimiento. Así se profundizó la estructura curricular de la enseñanza de la historia integrada en las ciencias sociales, juntamente con la geografía y una materia de Constitución política y democracia, sin aclarar las pretensiones de dicho espacio. Por esto, se toma como punto de referencia el Decreto 1002 de 1984 y no de la Ley General de 1994, pues el primero representa el cambio curricular efectivo en la enseñanza de la historia, mientras que la segunda lo reafirma y profundiza.

Junto a la institución de la pedagogía conductista como modelo de la educación colombiana, de manera general, la enseñanza de la historia quedó limitada a una comprensión de procesos cognitivos y psicológicos, perdiendo su matriz política e histórica. El lugar de la enseñanza de la historia se configuró como una disciplina secundaria en la formación integral de los sujetos escolares (González, 2020).

En la Ley General de Educación de 1994 se menciona en cuatro ocasiones a la historia: primero aparece como un fin de la educación, en el sentido de desarrollar “La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios” (Art.5, Parágrafo 4); segundo, como parte de una generalidad: “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” (Art.5, Parágrafo 5); luego se presenta como disciplina curricular del segundo ciclo de la educación básica, desde “El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social; (Art. 22, Ítem h); por último, fue definida como área obligatoria y fundamental dentro de las ciencias sociales, junto con la geografía, la Constitución Política y la democracia.

El objetivo de respeto a las autoridades, a la historia colombiana y a los símbolos patrios se establece una relación con estos nuevos valores democráticos, vinculándoles a la enseñanza de la historia desde la idea de exaltar el orden establecido en la autoridad y el patriotismo. Resulta clara entonces la semejanza con la tradición asentado por la Academia Colombiana de Historiadores,

conocida como Historia Patria, hegemónica a lo largo del período pasado, reubicada desde una estructura curricular constructivista.

Normativamente, en la Ley General de Educación, la disciplina de la historia se presentó como contenido en la educación básica secundaria desde el estudio científico de la historia nacional, pero su carácter científico no tiene una orientación hacia la historiografía, sino que parte de la perspectiva cognitiva y psicológica. La ausencia de disposiciones sobre la educación básica primaria y media restringió la disciplina de la historia a un momento del proceso formativo de los sujetos estudiantes; en la educación básica secundaria, desde un carácter secundario si se le compara con el protagonismo y continuidad de otras áreas del conocimiento, como la matemática, las ciencias naturales o la lengua española.

Además, la omisión del carácter historiográfico de la enseñanza de la historia dejó implícito que la disciplina continuaría trabajándose desde la narrativa épica de la nación, nombrando los héroes de la patria y sus hechos “salvadores”, constituyéndole a partir de una perspectiva episódica de la historia colombiana poco vinculada al sentido historiográfico (Medina, 2020). Las entrevistas realizadas a profesores y el diagnóstico destacan la continuidad de una reproducción de las narrativas nacionalistas en la enseñanza de la historia para buena parte del magisterio, aunque también ponen a la vista ejemplos de resistencia y alternativa. Con todo, *la persistencia de una enseñanza conservadora mantuvo las producciones académicas, propias de la historiografía, alejadas de la estructura del currículo, dejando la enseñanza de la historia relacionada con la profundización del discurso nacionalista establecido* (González, 2020).

La ausencia de contenidos propiamente dirigidos a cada grado escolar, hizo necesario plantear un documento para establecer y normativizar los primeros contenidos y disposiciones de la enseñanza de la historia. En tal sentido, la Resolución 2343 de 1996 introdujo lineamientos generales para el diseño curricular y, para el área de ciencias sociales, presenta indicadores de logros curriculares para las disciplinas de Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Respecto a la enseñanza de la historia, cabe destacar los siguientes indicadores curriculares para el grado 10 y 11:

Comprende que las interpretaciones sobre los hechos históricos son construcciones teóricas parciales; Comprende que los criterios de valoración de los acontecimientos

pasados varían con el tiempo y los enfoques teóricos y por consiguiente la percepción y selección de los hechos históricos, cambian para modificar la misma imagen de la historia; Relaciona las fuentes de los hechos con los textos sociales, culturales e históricos en los que se produjeron (Resolución 2343 de 1996).

Estos nuevos indicadores curriculares intentan profundizar la integración entre las distintas áreas de ciencias sociales (Hejeile, 2022), y hacen “análisis cada vez más globales y totalizantes de la realidad social, donde se integran conceptos de diferentes disciplinas del área” (MEN, 1996, p. 46). La inclusión de disposiciones curriculares para la enseñanza media permite pensar que se da una cierta expansión de la enseñanza de la historia, quedando excluida solo en los grados iniciales de la educación básica. En este contexto, dichos cambios en la estructura curricular emergieron como parte del recrudescimiento de la guerra en los años de 1990.

Para 2002 se desarrollaron los Lineamientos Curriculares, con la propuesta de profundizar el plan de estudios general de las escuelas, en medio de la ausencia de definiciones sobre qué sería enseñado en ellas. El documento de organización curricular sería una de las últimas iniciativas del gobierno Pastrana, y la poca relevancia dada a la enseñanza de la historia en la Ley 115 de 1994 se repetiría en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, lo que se podría ver como una transformación de la comprensión de las ciencias sociales. Se partió de pensar alrededor de un “proceso de crisis y replanteamiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 8.), que requería de reflexiones que partieran de paradigmas alejados del protagonismo concedido en la escuela a la enseñanza de la Historia y la Geografía.

En los Lineamientos Curriculares, la idea de ejes temáticos y preguntas problematizadoras busca profundizar en el sentido de multidisciplinariedad, que ya había sido afirmado en la Ley General de Educación, cuando configuró el área de ciencias sociales desde la “historia, geografía, filosofía, economía, sociología, antropología, ciencia política, ecología y comunicación social” (Ministerio de Educación Nacional, 2002 p. 38). La propuesta alrededor de un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral, desarrolló también la idea de temas transversales, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; Constitución Política y Democracia; Educación Ética y Valores Humanos; Educación Ambiental; Educación en estilos de vidas saludables.

Así, en un contexto de expansión de las disciplinas de las ciencias sociales, la historia quedó aún más limitada en términos de su carga horaria. Al incluir otras disciplinas y temas transversales, la enseñanza de la historia fue un elemento más en este enredo interdisciplinar. Para la nueva normativa priman las necesidades de tolerancia y multiculturalidad proclamadas por la Constitución, por lo que se introduce la cátedra de estudios afrocolombianos, el cuidado del medio ambiente, la comprensión de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la ética y los valores humanos en el contexto de la democracia liberal (Medina, 2020).

Los lineamientos incluyeron pautas sobre la manera de educar a los ciudadanos del mundo globalizado y, por ello, buscan alejarse de un abordaje disciplinar para comprender las problemáticas sociales; se parte del concepto de interdisciplinariedad, en tanto que “articula teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas, pero en función de la especificidad de los problemas por resolver” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 25). De esta manera, el estudio de la historia quedaría como elemento subsidiario, pues solo se requeriría en virtud del problema específico que se pretendiera resolver y, al no centrarse en el conocimiento disciplinar, ahora tenía el objetivo de “inculcar valores en los niños, en los adolescentes e inducir conductas que debían realizarse a través de una estrategia de integración de los conocimientos procedentes de distintas disciplinas” (Medina, 2020, p. 71).

Junto a ello, se propuso un esquema para abordar las ciencias sociales, planteando ocho (8) temáticas o ejes generadores que para ser abordados requerían el uso de distintos conceptos propios de diversas disciplinas; en dicho esquema la relevancia de la historia aparece solo en uno de los ocho ejes, vinculada a los conceptos de tiempo, continuidad y cambio, pero en función de la comprensión de la alteridad en el eje de Identidad y memoria colectiva. Aunque la historia se citó 51 veces en el documento, la historiografía como tal continúa al margen de la comprensión general de la enseñanza de la historia en la estructura curricular, que sigue abrazada a las pedagogías conceptuales y psicológicas. Las definiciones sobre qué historia debe ser enseñada siguen como conceptos abiertos, sin una definición clara de los contenidos propios de cada grado académico.

Tanto la Ley General de Educación, como los Lineamientos Curriculares, son planteados en un contexto nacional que presentaba la posibilidad del fin de la guerra con una diversa cantidad de actores armados a través del diálogo y la integración de los proyectos políticos de la insurgencia a la legalidad del Estado Social de Derecho en el marco de la Constitución Política de 1991. El

primero con las Negociaciones de Paz del Caguán entre las FARC-EP y el gobierno de Andrés Pastrana, que terminarían en fracaso, llevando al país a acoger las ideas de extrema derecha, y el segundo con la Asamblea Nacional Constituyente.

Luego del gobierno de Andrés Pastrana, Colombia asumió un proceso de radicalización política, inclinándose hacia la ultraderecha durante los dos gobiernos de Álvaro Uribe (2002-2010), que tuvieron como bandera la pretensión de acabar con las guerrillas por medio de una “pacificación”, entendida como la eliminación total de los adversarios políticos por medio del terrorismo de Estado y violaciones de derechos, como los asesinatos a sangre fría llamados eufemísticamente como *falsos positivos*, que en el Relato Histórico de la Comisión de la Verdad se entiende como período de Guerra Total. Los acuerdos de paz llegados entre el gobierno nacional y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) crearon muchos silencios con relación a la memoria e historia del grupo con más violaciones de Derechos Humanos. En este contexto fue promulgada la Ley de Justicia y Paz de 2005, cuyo objetivo fue establecer un principio de justicia transicional, pero generó muchas polémicas porque se consideró que daba impunidad a los paramilitares y no ofrecía garantías para las víctimas (Merchán, 2016).

Por su parte, en la educación, se consolidaron las nociones propias del mercado en el ámbito educativo, con el protagonismo para los conceptos de calidad, estándar y competencia, todos en función de la formación de “capital humano”, pues se apostaba por atraer la inversión extranjera, para lo que resultaba esencial capacitar la mano de obra necesaria en el contexto de una economía globalizada. En el gobierno de Álvaro Uribe la educación tuvo una gran transformación a través de la estandarización, desprofesionalización y “despedagogización” del trabajo docente, dada a partir del establecimiento de Estándares y Lineamientos Curriculares que afectaron la docencia, que ahora se veía supeditada a la medición por medio de exámenes de calidad educativa, que guiaron la enseñanza hacia la calidad. Los educadores fueron reducidos a una figura de meros reproductores de las habilidades que el sujeto debe tener para los exámenes, dejándoles pasivos frente a su propia dinámica de enseñanza y aprendizaje (González, 2020).

Este contexto de radicalización derechista consagró un proceso educativo comprendido por el gobierno como “*Revolución Educativa*”, mientras que los sectores sociales, intelectuales y de

izquierda le llamaron “Contrarreforma Educativa”<sup>12</sup>. En lo que toca a la estructura curricular aquí analizada, los Estándares Básicos de la Educación 2004 marcaron una nueva configuración del currículo. Como elemento central, esta nueva directriz curricular no se acopló a los Lineamientos Curriculares de 2002, sino que creó un “nuevo” sistema educativo basado en unos estándares básicos de educación, no vinculado a dichos lineamientos, creando una fractura en el currículo; dos caminos distintos respecto a contenidos y organización escolar para la enseñanza de la historia (CAEHC, 2020, p. 34). Sin embargo, aunque con posturas diferentes, mantienen una misma directriz constructivista de integración de las áreas de matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales, configurada a través de ejes con un enfoque de construcción de problemas característicos de la psicología constructivista y conceptual.

El replanteamiento de la integración multidisciplinar de la educación en el área de ciencias humanas, fue presentado como exigencia para consolidar un proyecto de desarrollo económico y social, con la democracia como horizonte político de la escuela. En esa perspectiva democrática, la idea abstracta de convivencia entra en el currículo como cortina de humo al entendimiento estructural del conflicto armado como complemento a la formación política propuesta por el sistema de educación (González, 2020).

En tal sentido, es necesario precisar estos conceptos desde el lenguaje usado por el Ministerio de Educación Nacional, para determinar el carácter que se dio a los mismos. En primer lugar, la discusión acerca de la calidad fue planteada como una reflexión que cuestionó la “concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción)” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p.8). La labor de la medición de calidad se centró en indicadores medibles con relación al gasto público en el sistema educativo y programas de evaluación. Así, “en términos pedagógicos, no obstante, a la permanencia de la escuela activa y el conductismo, hubo fuerte incidencia del constructivismo, de la psicología cognitiva, genética, y de la pedagogía conceptual y crítica” (Campos, 2021, en Domínguez-Acevedo, 2021, p. 23).

---

<sup>12</sup> La “Contrarreforma Educativa” alude al proceso de Contrarreforma de la Iglesia Católica a mediados del siglo XVI.

Englobada en los estándares de ciencias sociales, la enseñanza de la historia fue definida como uno de los tres ejes del área: 1) Relaciones con la historia y la cultura; 2) Relaciones espaciales y ambientales; 3) Relaciones ético-políticas. Estos ejes fueron organizados de acuerdo con algunos ciclos de competencias a ser desarrolladas por el estudiante, que se dividieron de primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno y décimo a undécimo. Sin embargo, aunque se estableció una división de contenidos a trabajar con asuntos históricos, no se consideró una perspectiva historiográfica y crítica frente a los procesos históricos, que son comprendidos de manera fragmentada y episódica, sin la posibilidad de acceder a una comprensión de la historia como proceso.

En el año de 2007 el Grupo de Investigaciones de la Enseñanza de la Historia (GIEH), con la coordinación del profesor Darío Campos, publicó el texto *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico* para proponer lineamientos curriculares específicos para la enseñanza de la historia. ~~Por lo cual~~ se reconoce la importancia de esta propuesta como iniciativa del tensionamiento de la ausencia del “pensamiento histórico” en el currículo y su urgente necesidad de inclusión en el sistema nacional de educación. Tal documento es clave para comprender la resistencia de posiciones contrahegemónicas que buscan tensionar la debilidad de la enseñanza de la historia en un marco histórico de políticas educativas neoliberales.

A pesar de esto, la estandarización del conocimiento escolar encontró una nueva etapa de desarrollo con la publicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje 2015, que se dio en medio a los acuerdos de la Habana entre el Estado colombiano y las FARC-EP, durante el segundo mandato del derechista Juan Manuel Santos (2010-2018). Aunque los acuerdos asegurasen la “revisión escolar” de la historia colombiana, se destaca la continuidad del documento frente a los Estándares Curriculares, y una poca conexión con los Lineamientos. En este contexto de negociaciones también se promulgó políticas de la memoria, como la Ley 1732 de 2014, que instituyó la Cátedra de la Paz, también como respuesta a la necesidad de una revisión nacional de la historia, establecida en las negociaciones de la Habana y los Acuerdos de Paz: “la más amplia y accesible difusión, incluyendo el desarrollo de iniciativas culturales y educativas como, por ejemplo, la promoción de exposiciones y recomendar su inclusión en un pensum educativo” (Acuerdo Final, 2016, p. 136).

Sin embargo, al promover la nueva disciplina de Cátedra para la Paz, no se previó una alteración de la enseñanza de la historia.

Entre tanto, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales de 2015 no siguen la misma lógica de profundización de la reflexión sobre la historia de Colombia y la guerra que ha debido afrontar, al proponer una nueva estandarización que refuerza lo establecido por los Estándares Curriculares de 2004, sin representar un cambio en la estructura de las ciencias sociales. Sin embargo, presentaron una nueva propuesta de división de contenidos por grados donde:

- El Grado 2 trabaje con la historia local, familiar y se acerque de fuentes históricas.
- En el Grado 3 se comprenda la historia oral como parte de su realidad.
- En el Grado 4 se valore la diversidad cultural del país.
- En el Grado 5 se comprenda la relación entre historia y territorialidad.
- En el Grado 6 se trabaje con la prehistoria y la pre-colonialidad.
- En el Grado 7 se estudie la historia de la edad medieval.
- En el Grado 8 se comprendan las diferencias de las mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, personas con alguna condición de discapacidad, como sujetos portadores de historias.
- En el Grado 9 se trabajen los procesos migratorios en la organización social y económica de Colombia en el siglo XX y en la actualidad.
- En el Grado 10 se elabore un análisis de las Guerras Mundiales.
- En el Grado 11 se discutan los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia durante las últimas décadas, a partir de la memoria histórica.

Este documento no fue implementado como una política curricular, tal como ocurrió en el área de matemáticas y de lengua española, pues se quedó como un borrador, mientras se presentó también como un documento de referencia para muchos planes de estudio, como un documento de reorganización de la estandarización de lo establecido en los Estándares Curriculares de 2004, sin alterar esta perspectiva histórica que fragmenta la historia en diversos momentos o tópicos sin articular una visión procesual y relacional de la historia. Además, estas divisiones por grados promovieron la continuidad del área de ciencias sociales integradas, donde la historia ocupa una posición secundaria en la disposición del tiempo y contenidos.

Hasta aquí se ha realizado un recorrido por las normativas centrales de la educación colombiana y de la enseñanza de la historia: Ley General de Educación, Lineamientos Curriculares de 2002, Estándares Básicos de Aprendizaje de 2004 y de los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2015. Sin embargo, las legislaciones no son suficientes para comprender la estructura curricular de la enseñanza de la historia, dado que en muchas situaciones la política pública legislada deja brechas no percibidas por la norma, que son aprovechadas por las casas editoriales, instituciones educativas y profesores. Por ello, resulta fundamental comprender el currículo de la enseñanza de la historia desde la relación entre las normas, algunos análisis sobre los manuales escolares y dos entrevistas realizadas con profesores de la educación pública y privada, para delimitar los marcos centrales de la estructura curricular de la enseñanza de la historia en Colombia.

Entre los principales rasgos de la estructura curricular de la educación colombiana, se encuentra la predominancia de las teorías constructivistas en el currículo desde la década de 1980, con la introducción gradual de la pedagogía conceptual, cognitiva y constructivista. La integración curricular de 1984 marcó la manera como se organiza la enseñanza de la historia en el país, pues la integración de la disciplina histórica y geográfica los llevó a perder su protagonismo en el currículo, para pasar a ser disciplinas auxiliares del área de ciencias sociales. Con la legislación presentada, las disciplinas que componen las ciencias sociales son: historia, geografía, sociología, filosofía, ética, cívica, educación para la paz, economía, democracia y constitución política. Y, además de las 9 disciplinas planteadas para el currículo, también se hacen presentes estudios transversales como: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en Estilos de Vida Saludable.

En general, es posible reconocer un gran número de disciplinas a ser enseñadas por esta área, haciendo que cada docente tenga que trabajar desde muchas frentes para atender lo prescrito en las normativas. Sin embargo, como se observa en la Ley General de Educación de 1994, las disciplinas fundamentales y obligatorias formarían por lo menos un 80% de la carga horaria educativas en las escuelas, dejando a la escuela la tarea de dividir las áreas del conocimiento: “Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y en valores humanos; Educación

física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; Tecnología e informática (Ley 115 de 1994, Art. 23).

Entretanto, las entrevistas con profesores permitieron constatar la imposibilidad de cumplir todas las normativas curriculares existentes, y reconocer que, en la vida real, las disciplinas indicadas por el currículo dependen de cada institución de enseñanza. El entrevistado A mencionó la diversidad de disciplinas que ya ha dictado como profesor de ciencias sociales en escuelas públicas y privadas: “Historia y Geografía”; “Ciencias Sociales Escolares” “Ciencia e investigación social”; “Ciencias Sociales y globalidad”; “Ciencias Económicas y Políticas”; “Formación de Competencias Ciudadanas”; “Constitución Política”.

Además, de las múltiples formas disponibles para que cada escuela pueda organizar el área de ciencias sociales, el profesor A afirmó que en algunas escuelas donde dictó ciencias sociales tenían 2 períodos, otras 3 y otras 6, lo que indica una inestabilidad del espacio de las ciencias sociales en el currículo nacional. En la experiencia de los profesores, el currículo indicado por las direcciones de las escuelas sigue reproduciendo un discurso muy conservador sobre la enseñanza de la historia, relacionado con el carácter eurocéntrico de la “historia universal” y un modelo de enseñanza desde la reproducción de la periodización tradicional de los presidentes y sus hechos.

Las entrevistas con profesores también lograron evidenciar que el currículo de enseñanza de la historia, indicado por muchas direcciones de escuelas, trata de reproducir el modelo tradicional de repetición del manual didáctico y sus ejercicios. En una de las entrevistas, un profesor expuso las formas que empleaba para introducir más pensamiento crítico y profundidad sobre la realidad social de sus estudiantes, mientras que el otro demostró poco interés en ir más allá de las instrucciones preestablecidas. En dichas experiencias la enseñanza de la historia nacional se vinculó a la conmemoración de los feriados nacionales en julio y agosto, cuando la escuela se movilizaba para las fiestas y, en sus clases de historia, recordaban la figura de Simón Bolívar y de Santander para replantear el mito fundacional de la nación. Sin embargo, la trayectoria de los dos docentes cuenta con gran diversidad de experiencias relacionadas con diversas formas empleadas por cada institución para organizar su currículo.

En el marco del Decreto 1290 de 2009 se estableció la autonomía escolar para organizar las cargas horarias y contenidos escolares; el área de ciencias sociales quedó supeditada a que las

escuelas y sus directivas comprendieran la importancia de las ciencias sociales en la formación ciudadana. Así, si el tiempo del área total de ciencias sociales puede ser mínimo, esto también significa que el espacio de enseñanza de la historia, en medio de otras 8 disciplinas, es extremadamente reducido. Con la misma lógica, la enseñanza de la historia depende de la autonomía de cada institución escolar para tener el mínimo de espacio necesario para su enseñanza, configurando la enseñanza de la historia como una disciplina facultativa.

Aunque fueron establecidos contenidos dispuestos para cada grado o ciclo escolar en los Lineamientos Curriculares, en los Estándares Básicos y en los Derechos Básicos de educación, en ambas entrevistas con profesores quedaron claras las autonomías de las escuelas para optar por seguir las normativas o por construir su plan de estudios personalizado. Además, comentaron que el equipo de ciencias sociales podría estar conformado solamente por un profesor(a) o con un equipo docente que, en estos casos, llegó hasta cinco profesores.

En suma, con la constatación de la interdisciplinariedad como organización central del currículo y la autonomía de las instituciones educativas, es posible organizar un currículo escolar con solamente 1 profesor(a) de ciencias sociales, que debe aleccionar las 9 disciplinas del área y los 5 temas transversales con solo 2 períodos semanales; es decir que el tiempo dedicado a las Ciencias Sociales depende del proyecto político pedagógico de cada institución educativa. De esta forma, sería humanamente imposible cumplir con las disposiciones mínimas normativizadas en el currículo, la autonomía de cada institución le permite decidir sobre el cuánto es suficiente. En este sentido, la enseñanza de la historia ha sido una disciplina secundaria en el currículo desde el Decreto 1002 de 1984, que integró la historia al área de ciencias sociales, lo que para González (2020), Acuña (2020) y Medina (2020), representó una ausencia de la enseñanza de la historia en el currículo, tema que será abordado en el próximo capítulo.

Aunque la escuela opte por seguir la legislación, currículo y planes de estudio al pie de la letra, históricamente se construyeron dos caminos curriculares distintos: uno vinculado a los lineamientos curriculares de 2002, y otro a los Estándares Básicos y a los Derechos Básicos de Aprendizaje. Tal división promovió una fractura en el currículo como una política nacional, configurando la educación colombiana ya no solo a partir de esos dos caminos, sino de la amplia autonomía escolar, que facilitaría infinitas rutas.

En cuanto a los contenidos, la enseñanza de la historia se encuentra aprisionada en medio de una gran diversidad de posibilidades organizativas. No solo por la fractura entre lineamientos y estándares, sino por la enorme cantidad de contenidos y temáticas dispuestos a lo largo de la estructura curricular. Al mismo tiempo, hay una sobrecarga frente a lo que debería ser enseñado en el área de Ciencias sociales, un vacío con respecto al entendimiento curricular sobre qué es historia, qué historiografía está presente, y la responsabilidad frente a la violencia en la historia nacional, cómo se constituye una historia crítica y para qué estudiar historia, entre tantos otros problemas fundamentales que deben ser discutidos cuando se plantea la enseñanza de la historia en Colombia (Medina, 2020).

El sistema de evaluación nacional, enmarcado principalmente en las Pruebas Saber e ICFES, se configura como un conjunto de presiones evaluativas sobre los planes de estudio de las escuelas. Tales exámenes permiten a los estudiantes acceder a universidades públicas y privadas, lo que condiciona los planes de estudio definitivamente, pues la aprobación de jóvenes en buenas universidades se constituye como un fin de la educación que debe ser cumplido por los maestros. Para las instituciones, el sistema evaluativo también crea un ranking que establece una jerarquía entre escuelas públicas y privadas, haciendo que la evaluación total de la escuela se convierta en una retórica para la comprobación de la calidad. Estos rankings contribuyen al desarrollo de un mercado escolar que justifica las escuelas más caras como “las mejores” y reproduce el imaginario de que la educación pública es precaria y que debería ser sustituida por la educación privada y de “calidad”. En ese contexto, la evolución planteada por el Estado no solo se relaciona con los estándares establecidos, sino con las principales casas editoriales que preparan a los jóvenes para estos exámenes (González, 2011).

Predominio de los estándares y su influencia en la decisión de lo que selecciona o no una casa editorial [...] Ellos constituyen la base a partir de la cual el ICFES formula sus evaluaciones; por lo tanto, un texto que ordene sus contenidos en razón de los estándares, explícitamente, está “asegurando” que lo que allí se encuentra es lo que será evaluado (González, 2011).

En los últimos años también se notó la creciente influencia de currículos internacionales, que corresponden a procesos evaluativos de escala global. Estos currículos, en su mayoría bilingües, inglés, son una minoría dentro del escenario nacional, sin embargo, contribuyen a la fuerte

diferenciación cultural y escolar entre las clases de élite y el resto de la población. En los rankings internacionales también se reforzó la misma lógica de los nacionales, de producir una jerarquía entre las mejores escuelas, de élite, y el resto de la sociedad. Dicha lógica de múltiples evaluaciones establece un sistema en el que entre más evaluaciones realiza una institución, más asegura la calidad de sus alumnos.

La didáctica también está marcada por la pedagogía constructivista y, en el caso de los estándares, por la formación de capacidades en el estudiantado. La enseñanza desde los problemas sociales, de ejes temáticos y proyectos interdisciplinarios, es una propuesta de gran envergadura teórica y pedagógica, especialmente si se reconoce la importancia de la didáctica como herramienta para comprender las prácticas pedagógicas y sus alcances transformadores. La didáctica no fue considerada como elemento analizable en ese trabajo, pero las entrevistas y conversaciones informales con profesores de ciencias sociales, llevan a reconocer toda una diversidad de posibilidades en el abordaje de la didáctica, pues la autonomía escolar permite que las y los profesores se limiten a leer el manual escolar, o a proponer prácticas emancipadoras desde la enseñanza de la historia.

Sin embargo, el Decreto 1278 de 2002 estableció que no era obligatoria una formación en licenciatura de Ciencias sociales para dictar la clase, dejando como requisito solamente la obtención de un título de educación superior que podría ser distinto del área. Con tal disposición, profesionales de derecho, ingeniería, administración u otras áreas actuaron y actúan como profesores en el sistema de educación público o privado. Para la enseñanza de la historia esto es aún más grave, porque profesionales de otras áreas pueden dictar ciencias sociales; a nivel nacional solo hay dos cursos de Licenciatura en Historia en todo país, uno en la UNIVALLE y otro en la Universidad de los Andes.

Aunque se han planteado comprender la enseñanza practicada por el magisterio no pueda limitarse a la reproducción de lo reglamentado por los libros didácticos o manuales escolares, estos son todavía un referente importante para la comprensión de la estructura curricular, pues se relacionan con lo que debe ser enseñado, cuándo y cómo. Hay una fuerte influencia y presión del mercado de las casas editoriales sobre las prácticas pedagógicas, principalmente en las escuelas privadas, pero también en las públicas (González, 2014; Sánchez y Bolívar, 2015). Como se ha dicho, la tradición escolar de la incidencia de la historia se fundamentó en los manuales escolares

desde la aparición del manual de Henao y Arrubla en 1903, en el contexto de formación De la Academia Colombiana de Historia, y todavía es un elemento para la organización de la estructura curricular (Medina, 2020), pues, desde “la selección de contenidos de enseñanza atiende a necesidades, intereses, ideologías y luchas en las cuales determinados grupos se disputan el poder de legitimar unos saberes y no otros para ser enseñados en la escuela” (Sánchez y Bolívar, 2015, p. 31).

Comprendiendo los textos escolares como objetos culturales que concentran un conjunto de representaciones sobre el pasado, es posible entender que también hacen parte de distintos proyectos políticos de formación de modelos culturales de ciudadanía, específicos de cada historicidad. En el contexto posterior a la promulgación de la Constitución Política de 1991, la disciplina de historia se organizó como una “Historia Ligera”, pues desde la integración de la historia llevó a que ésta “no se realiza o no se fundamenta a partir del conocimiento histórico” (González, 2015, p. 41), sino desde una perspectiva cognitiva de la multidisciplinariedad, sin compromiso con la historia nacional.

El análisis de textos escolares y de las casas editoriales ha permitido reconocer que “algunos dan lugar a perspectivas críticas o hechos que han generado controversia, otros por su parte prefieren evitarlos en particular cuando implican al Estado o a gobiernos recientes” (González, 2014, p. 42); de tal forma que “casi todos los textos de esta tercera generación no brindan información sobre el pensamiento político o económico, las bases sociales de la guerrilla y sus motivaciones, el tipo de acciones o hechos de violencia en los que se ha visto involucrada, los impactos sociales, económicos, etc.” (2014, p. 46). Es decir que, en el marco de la autonomía conferida por la Ley General de la Educación, que permite la pluralidad de las posiciones políticas, se estableció una correlación “ante la postura gubernamental de entonces de negación de la existencia de un conflicto armado” (González, 2014, p. 45).

Los manuales escolares para el período posterior a la Constitución podrían ser divididos en dos momentos distintos: el primero marcó a los años de 1990, cuando la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia se replanteó para asumir los retos de una reorganización democrática; en tal contexto, se promovió el estudio de la Constitución Política de 1991 y de la Democracia en conjunto con la disciplina de Historia y de Geografía (Sánchez y Bolívar, 2015). En tal sentido, para estas investigaciones posibilitaron constatar la producción de libros escolares de historia

basados en la pedagogía cognitiva y conceptual, constituyéndose como una manera de formar una historia constructivista. En estos manuales se nota la ausencia de una definición historiográfica, a favor de una preocupación por la didáctica y las prácticas pedagógicas orientadas a implementar conceptos de paz, convivencia, justicia, solidaridad y equidad.

El segundo momento se da con la implementación de los Lineamientos Curriculares de 2002 y los Estándares Básicos de Aprendizaje de 2004, que promovieron una nueva etapa para los manuales escolares de la enseñanza de ciencias sociales a trabajar en las escuelas. Sin embargo, como se ha dicho, el predominio de los estándares sobre las pruebas del ICFES configuró la organización de los manuales escolares de tal manera que se encaminaran a resumir los hechos, haciéndoles “muy descriptivos, basados más en contar un cuento sin referencias que en invitar a la lectura, a profundizar en los temas y reflexionar sobre el pasado para comprender el presente” (Melo, 2002, en Sánchez y Bolívar, 2015, p.68).

Con todo, lo señalado se contrapone a las ideas de un conjunto de historiadores que critican la presencia de la enseñanza de la historia en el currículo de ciencias sociales. Sin embargo, la incidencia de la historia es parte del campo de los saberes escolares y obedece a otras lógicas no necesariamente historiográficas, pues “la escuela no solo resignifica, sino que produce y crea un saber sobre lo social” (Sánchez y Bolívar, 2015, p. 69). Sin embargo, pese a que, por ejemplo, Sánchez y Bolívar fueron capaces de concebir que “el currículum es un producto socio histórico, atravesado por múltiples relaciones de fuerza que en definitiva legitiman las asignaturas y lo que se enseña en la escuela” (Sánchez y Bolívar, 2015, p. 62), no buscaron relacionar las fallas de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la guerra en Colombia.

Lo anterior permite reconocer la inmensa diferencia entre la historia planteada en la historiografía y la historia enseñada en la escuela, que no se constituye como un capricho de los historiadores (González, 2020). Manuales escolares como los producidos desde la década de 1980, ejemplificaron la importancia de formular la enseñanza de la historia desde el pensamiento histórico y de la discusión pública sobre el pasado reciente. Así, queda clara una contraposición entre autores como Sánchez y Bolívar (2015), y González (2020), que introduce la discusión central en el campo de investigación de la incidencia de la historia: una posición afirma la enseñanza de la historia desde conceptos pedagógicos y psicológicos, y la otra destaca la ausencia de la incidencia de la historia basada en la historiografía, como se verá en el próximo capítulo.

Para finalizar, es necesario recordar que la configuración de los lineamientos y estándares se dirige a crear un modelo de educación involucrado en la capacitación de la ciudadanía para el mercado laboral del neoliberalismo (Hejeile, 2022). Con una baja importancia de las Ciencias Sociales, y principalmente de la historia, la estructura curricular asume una postura, favoreciendo un conocimiento técnico y profesionalizante frente al conocimiento crítico y reflexivo. En este orden de ideas, la disposición curricular no obedece a un fundamento humanístico de perfeccionamiento del sujeto y su potencial, sino que trabaja con la capacitación para las exigencias del mercado laboral.

## **2.4 Las orientaciones para el currículo de la enseñanza de la historia de la Colombia del Posacuerdo**

Este apartado se concentra en comprender las orientaciones para el currículo de la enseñanza de la historia, en la Colombia en el posacuerdo, desde un análisis descriptivo de la *Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia* (LEOHC) de 2017, y de las *Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia* (“Recomendaciones”) de 2022. En primer lugar, se abordará la promulgación de la LEOHC como producto del contexto político del país, entre el año 2016, con la finalización de los acuerdos de paz entre las FARC-EP y el Estado colombiano, y el inicio del período de posacuerdo, hasta la promulgación de las “Recomendaciones” en del año 2022. Para luego abordar las tensiones, concordancias y discordancias entre la LEOHC y las Recomendaciones.

### **Contexto histórico de los acuerdos de paz.**

El período histórico y político de Colombia en la actualidad comenzó con los Acuerdos de Paz de 2016, realizados entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército Popular (FARC-EP), aquí definido como período del “posacuerdo”. Como parte del proceso de negociación, se reforzó la importancia de la construcción de una verdad histórica relacionada con la historia reciente y traumática del país, con la creación de la Comisión para el

Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, cuyas conclusiones contarían con “la más amplia y accesible difusión, incluyendo el desarrollo de iniciativas culturales y educativas, con por ejemplo la promoción de exposiciones y recomendar su inclusión en el pensum educativo” (Acuerdo Final, 2016, p. 136, en Sánchez, 2017, p. 76).

Los Acuerdos de Paz de 2016 marcaron un hito fundamental en la historia de la guerra y de toda la historia de Colombia. La guerra ha significado para el país el costo de alrededor de 7 millones de personas que fueron marcadas como víctimas a lo largo de seis largas décadas. En la actualidad, los movimientos sociales, organizaciones de víctimas y movimientos en defensa de los Derechos Humanos luchan por denunciar, investigar, discutir, publicitar, reparar y garantizar la no repetición de tales traumas sociales (Sánchez, 2015). La necesidad de comprender el pasado violento escuchando las voces de víctimas y victimarios, reconociendo a los actores armados y sus responsabilidades, las prácticas de violencia y los alcances de la guerra, está implícita en la idea de que la sociedad colombiana necesita comprender su pasado para superar la guerra y establecer la garantía de no repetición, desde la concienciación social (Sánchez, 2017).

Este contexto de las negociaciones y acuerdos de paz impulsó un conjunto de políticas como la Ley de Víctimas en 2011, la Cátedra de la Paz en 2015 y la LEOHC en 2017, además del Grupo de Memoria Histórica y del Informe Final de la Comisión de la Verdad en 2022, que buscan comprender socialmente, desde distintas líneas, el proceso de violencia, conflicto armado o guerra (Merchán, 2016; Ortega, 2016; González, 2020). Así, la LEOHC aparece en este contexto de construcción social sobre la comprensión de la historia de Colombia, llevado a cabo incluso por medio de políticas públicas de la memoria. El campo educativo ha sido reivindicado como espacio social para la construcción social de una verdad histórica que dé cuenta de la historia reciente, desde la perspectiva de una garantía de no repetición y de respeto para con las víctimas y sus memorias.

Durante el posacuerdo se promulgó la Ley 1874 de 2017, o Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia, que normativamente restableció la exigencia de la enseñanza de la historia como una disciplina obligatoria dentro del área de las ciencias sociales. Por su parte, las “Recomendaciones” se constituyen como una orientación para futuras revisiones y ajustes de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales que, pasados 7 años desde la LEOHC, aún no han sido materializados en el currículo.

### **La Ley 1874 de 2017.**

Es importante destacar que el Proyecto de Ley enviado por la Asociación Colombiana de Historiadores pone como prioridad la necesidad de restablecer la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, por medio de la independización de la disciplina frente al área de las ciencias sociales. La propuesta de una nueva cátedra de historia incluyó la pretensión de revisar y ajustar los lineamientos curriculares e indicadores de logros, para que fuesen propios para la enseñanza de la historia en cada nivel de la educación básica, media académica y técnica. El hecho de afirmar la asignatura de historia también se dirigió a señalar que la enseñanza de la historia necesitaba de una nueva cátedra, para restablecer su obligatoriedad en Colombia. Sin embargo, la LEOHC terminó apuntando al restablecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia desde la profundización de la Historia Integrada en el área de las ciencias sociales escolares, y tampoco buscó alterar la carga horaria general del currículo.

El 27 de diciembre de 2017 fue aprobada la Ley 1874 en el Congreso de la República<sup>13</sup>, que modificó parcialmente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). La LEOHC es corta, tiene 8 artículos que, en conjunto, buscan restablecer la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de Colombia en la educación básica y media académica, excluyendo la educación técnica, que estaba incluida en el Proyecto de Ley. De los 8 artículos el número 1, 2, 3 y 5 presentan los objetivos del restablecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en Colombia en la Ley de General de Educación de 1994, con la “modificación o suma” de contenidos y objetivos. Mientras que el Artículo 1 apunta al objetivo general educativo, los otros artículos especifican los objetivos de cada etapa escolar. Los Artículos 4 y 7 tratan de reafirmar la educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada al área de las ciencias sociales, de manera que se adecúen los “Proyectos Educativos Institucionales” sin alterar la carga horaria de otras áreas o a la autonomía de cada institución educativa. El Artículo 6 propone la formación de una Comisión para ejecutar una “asesoría” de los ajustes y revisiones solicitadas por la Ley, y el Artículo 8 establece su vigencia.

---

<sup>13</sup> El Proyecto de Ley fue alterado en la Comisión Parlamentaria del Congreso Nacional, y la LEOHC fue aprobada en los cuatros turnos mínimos de aprobación.

El primer Artículo de la Ley establece que “tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (Art.1), y, al tiempo, propone tres objetivos generales de la Ley para toda la educación básica y media:

- A) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana.
- B) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- C) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz en nuestro país (Ley 1874, 2017, Art.1).

A continuación, la Ley subdividió los objetivos específicos en la “iniciación del conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social, cultural como Nación” (Art.2), que será trabajado por la educación básica primaria; el “estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial” (Art. 3), relacionado con las otras ciencias sociales para comprender y analizar críticamente la correlación entre Colombia y su contexto continental y mundial, para el currículo de la educación media que, además, tiene reservado el “énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz (...) orientado a la formación de la capacidad reflexiva” (Art. 5).

Dichos contenidos están dispuestos para la transformación de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, lo que lleva a preguntar: ¿Por qué transformar los lineamientos y no lo Estándares Básicos o los Derechos Básicos de Aprendizaje? Esta división en momentos secuenciales para la formación desde la disciplina de la historia, apuntó a atender la necesidad de establecer en cada nivel educativo un sentido para la enseñanza de la historia, de manera que el entendimiento sobre la historia sea gradual y esté presente en todas las etapas.

El texto legislativo afirmó el restablecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, confirmando la idea de que antes no era obligatorio en el área de las ciencias sociales. Para lograrlo, el Artículo 4 de esta Ley añade la educación de Historia de Colombia a las Áreas Obligatorias y Fundamentales (Artículo 23, Ley General de Educación); sin embargo, también estipula que la intensidad horaria de las otras áreas (matemáticas, ciencias y lenguaje) no podrá ser

afectada con la adición de la Historia de Colombia. Esta prerrogativa alteró la disposición horaria al interior del área de las ciencias sociales.

Como forma de plantear el retorno de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, el Artículo 6 estableció la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional como órgano consultivo, destinado a la elaboración de “documentos curriculares de todos los colegios del país” (Art. 6, Parágrafo. 1). Esta Comisión para la Enseñanza de la Historia debía estar compuesta por las academias de Historia reconocidas, las asociaciones de Historia reconocidas, un representante de las facultades de educación (específicamente la licenciatura en ciencias sociales), de las facultades de Historia, de los docentes de ciencias sociales y de las organizaciones de maestros. El Gobierno Nacional es el encargado de reglamentar la composición y funcionamiento de la comisión, con un plazo no mayor a seis meses, pero en realidad la comisión comenzó sus trabajos solamente hasta 2020.

El parágrafo 2° del Artículo 6 establece que la Comisión y el Ministerio de Educación Nacional: “revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de la autonomía” (Art.6, Parágrafo 2). Un ajuste que no solo pasa por la reconfiguración de los lineamientos, sino por la exigencia de que sean evaluados en las pruebas que hacen parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación.

El Artículo 7 estipula que los establecimientos educativos deben adecuar sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de esta Ley, respetando la autonomía escolar y la orientación educativa de los lineamientos curriculares. Al final, las instituciones educativas deberán ajustarse para cumplir con el requerimiento de la enseñanza de la historia. Con el reconocimiento de su autonomía, las instituciones también pueden entender que la enseñanza de la historia que ya han manejado es suficiente; de esta forma, solo la presión dispuesta por las pruebas evaluativas nacionales tendría el peso supuesto por la normativa para que se enseñe historia. En el último artículo se afirma que “Esta ley rige a partir de su promulgación” (Art.8), haciéndola vigente.

### **Comisión Asesora.**

El proceso de conformación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) estuvo marcado por distintos retrasos, pues aunque la Ley 1874 fue promulgada el 27 de diciembre de 2017, y estipuló un plazo no mayor a seis meses para que el Gobierno Nacional reglamentara la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora (Art. 6), solo hasta el 12 de septiembre de 2019, 20 meses después de publicado el reglamento de composición y funcionamiento de la Comisión Asesora para comenzar tareas.

Cuando el plazo de seis meses para la creación de la CAEHC expiró, el 17 de agosto de 2018 Gladys Carolina Torres Bernal y Flady Alexander Sierra Acosta (estudiantes de derecho de la UPTC) abrieron en un proceso contra el Ministerio de Educación Nacional por el no cumplimiento del Artículo 6 de la Ley 1874 de 2017. La demanda fue fundamental para evidenciar el silencio del MEN y del gobierno de Iván Duque frente a la ejecución de la Ley. Este atraso de 14 meses lleva a preguntar: ¿Por qué la Ley que restablece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia fue ejecutada de forma morosa por el Poder Ejecutivo?; ¿el gobierno de turno tenía interés en incentivar la enseñanza de la historia en Colombia?

Luego de unos pocos meses de funcionamiento, la comisión se vio gravemente afectada por el fenómeno global de la pandemia del COVID-19, y sus actividades no solo fueron atrasadas, sino obligadas a funcionar desde el plan virtual, lo que cambió completamente todo el funcionamiento del plan de acción y organización de la Comisión. Originalmente, el trabajo debía ser concluido hacia la mitad del año 2020, pero, con el atraso inicial y las exigencias impuestas por la pandemia, las “Recomendaciones” solo fueron publicadas hasta abril de 2022, casi dos años después de lo previsto.

La CAEHC fue establecida por el decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019 e inició sus trabajos en diciembre del mismo año, concluyendo en diciembre de 2021, de acuerdo con la duración prevista por la norma que estipulaba 2 años de trabajo. Sumado al considerable atraso de la publicación del decreto que instituía la comisión, se presentaron otras transformaciones en el funcionamiento y el sentido de la misma, si se compara con lo establecido en el decreto.

La Ley 1874 de 2017 establece la Comisión como “órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular del país” (MEN, 2017, Art. 6, Parágrafo 1), y, además, se afirma que “el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como una disciplina integrada” (MEN, 2017, Art 6, Parágrafo 2). Mientras tanto, una vez establecida la Comisión Asesora, con el Decreto 1660 de 2019, se le definió como “órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional que realizará recomendaciones para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada para los establecimientos educativos del país, correlacionada con la ética y la ciudadanía” (MEN, 2019, Art. 1).

Concretamente, la función de la Comisión Asesora como ente que revisaría y ajustaría los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, en conjunto con el MEN, fue transformada hasta convertirla en una comisión de recomendaciones para los diseños curriculares de los establecimientos educativos del país. En otras palabras, la Ley, que modificaba parcialmente la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares, se dirigió a unas recomendaciones que sirvieran a futuro para orientar los diseños curriculares de los establecimientos del país.

La Comisión Asesora, que legislativamente fue designada como órgano consultivo para la construir documentos que orientarían el diseño curricular con el objeto de revisar y ajustar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia, pasó, con el Decreto, a ser un órgano de asesoría y consulta que, junto al MEN: “realizará recomendaciones para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada para los establecimientos educativos del país, correlacionada con la ética y la ciudadanía (MEN, 2019, Decreto 1660, Art. 1).

De acuerdo con el Art 6° de la Ley 1874 de 2017, la comisión sería conformada por 5 miembros de la sociedad civil: 1 representante de las Academias de Historia, 1 representante de las Asociaciones de Historia, 1 representante de las Facultades de Educación, 1 representante de las facultades y programas de historia en la educación superior, y 1 representante de los docentes (escogido entre las organizaciones de maestros). El Artículo 2 del Decreto 1660 de 2019 añade un miembro del Ministerio de Educación Nacional como sexto cupo de la comisión, añadiendo otra

divergencia entre lo legislado y lo ejecutado. Esta entrada puede ser interpretada como una tentativa para lograr mayor influencia del gobierno en las nuevas normativas educativas.

Sin embargo, vale la pena resalta que el Artículo 9 abre la posibilidad de invitar de manera permanente o temporal a funcionarios públicos o privados, representantes de agremiaciones y organizaciones sectoriales, o demás miembros de la sociedad civil que se estimen necesario. Los invitados tendrían derecho a voz, pero no a voto. Buscando una visión multiétnica y pluricultural, la comisión estuvo condicionada a “escuchar y recoger los intereses de comunidades multiculturales, étnicas y grupos de organizaciones educativas” (MEN, 2019, Decreto 1660, Art. 9, Parágrafo 1).

En este cuadro de actores sociales involucrados en la CAEHC se establecieron las tres posiciones ya señaladas sobre la enseñanza de la historia en Colombia: Historia Patria, la Nueva Historia y la Historia Integrada. Así, las tres perspectivas ideológicas sobre la enseñanza de la historia contaron con representación: la Academia Colombiana de Historia defendió la regeneración de la Historia Patria y el valor de los símbolos y héroes nacionales; la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) defendió la profundización en la enseñanza de la historia al interior de las ciencias sociales, como estaba previsto en el currículo; y la Asociación Colombiana de Historiadores mantuvo su posición frente a la importancia de una cátedra independiente para la enseñanza de la historia, que incluyera conceptos historiográficos propios de la Nueva Historia. Posiciones evidentes en la lectura de actas de las reuniones de la CAEHC, corroboradas en la entrevista con José Manuel González, uno de los comisionados, y en la producción académica de los autores y miembros de la comisión.

La comisión empezó su trabajo con la definición de sus reglas internas, luego hizo una encuesta diagnóstica de la situación, y discusiones sobre los datos, teorías y metodologías de la enseñanza de la historia, hasta concretar el documento de “Recomendaciones”. La encuesta permite comprender la visión de los sujetos dentro del proceso escolar y académico de la enseñanza de la historia, caracterizándoles como: cuidadoras y acudientes; directivas docentes; historiadores; magisterio que enseña historia; estudiantes de básica primaria; y estudiantes de básica secundaria y media. El trabajo de análisis y discusión de este diagnóstico fue el punto de partida común para comprender la realidad de la enseñanza de la historia a partir de los actores que hacen parte de su

construcción y práctica; sin embargo, las diversas posiciones políticas, ideológicas, historiográficas y pedagógicas también se hicieron presentes.

Dichas tensiones y proposiciones frente a la enseñanza de la historia llevaron a la publicación del documento de Recomendaciones de 2022, que concreta una posición en medio de oposiciones. Las Recomendaciones promueven una nueva configuración del currículo colombiano, añadiendo sentidos que podrían ser tenidos en cuenta por profesores, estudiantes y toda comunidad escolar.

En resumen, el proceso sufrió diversas transformaciones a lo largo de su curso. En el Proyecto de Ley se planteaba una cátedra de historia independiente de las ciencias sociales, pero terminó, en la LEOHC, buscando el objetivo de revisar y ajustar los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales para, luego, con el Decreto 1660 de 2019, quedar limitado, en la CAEHC, a hacer recomendaciones para que, en un futuro, se construyeran documentos que orienten el diseño curricular de las Ciencias Sociales.

Lo que inició como una propuesta de transformación profunda en el currículo, por la incorporación de una nueva cátedra para la historia, terminó como un documento que hace recomendaciones para que, posteriormente, se lleve a cabo una real reconfiguración; es decir que la propuesta fue perdiendo fuerza en la medida que fue avanzando en las disputas políticas y académicas. El sentido final de las Recomendaciones sería un nuevo dispositivo de política curricular para concretar realmente nuevos sentidos, de tal forma que se fuera más allá de solo sugerir que la transformación debería ocurrir. Ahora bien ¿Las recomendaciones responden al objetivo de revisar y ajustar los lineamientos, o hacen sugerencias para que el Ministerio lo haga en un futuro vago?

### **Las Recomendaciones.**

El documento, titulado *La Enseñanza de la Historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*, tiene como subtítulo “Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de

la República de Colombia” y, por esta razón se ha optado en este trabajo por llamarle solamente “Recomendaciones”.

Este texto fue lanzado en abril de 2022 en la ciudad de Cartagena de las Indias. Esta investigación analizó las 120 páginas en formato digital; la publicación se divide en 6 capítulos que giran alrededor de ejes de recomendaciones sobre: 1) Los propósitos de la enseñanza de la historia; 2) Los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia; 3) Las didácticas para la enseñanza de la historia; 4) La evaluación y la enseñanza de la historia; 5) Las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia; y 6) La formación de docentes que enseñan historia.

Los capítulos de recomendaciones inician con una introducción que se refiere al objetivo de cada recomendación, la fundamentación teórica y la fundamentación construida en la CAEHC. Posteriormente, en cada capítulo se hace la división entre diferentes tipos de recomendaciones destinadas a distintos actores de la comunidad escolar: 1) Al Estado colombiano y al Ministerio de la Educación (y al ICFES en las recomendaciones sobre la evaluación); 2) A las instituciones de formación de maestros; 3) Al magisterio que enseña historia; y 4) A la sociedad colombiana.

### ***Recomendaciones sobre los propósitos de la enseñanza de la historia.***

El primer capítulo (pp. 15-30) presenta las “Recomendaciones sobre los propósitos de la enseñanza de la historia”, definiendo los principios generales de cómo pensar la historia y cuál es el sentido de enseñarla. El texto se concentra en pensar los fundamentos básicos de la historia, conocimiento histórico, conciencia histórica, pensar históricamente, la finalidad de la historia y de enseñarla, etc. Desde el desarrollo del marco teórico-conceptual se ponderan los propósitos para la enseñanza de la historia en Colombia y, en consecuencia, las recomendaciones hechas para cada sector social.

La CAEHC parte de la comprensión de la historia como el conocimiento riguroso del pasado para comprender problemas y preguntas del presente, para que la sociedad y los sujetos, entendidos como sujetos sociales en construcción, puedan visionar un mejor futuro; además, comprende el conocimiento histórico como producto de la investigación sobre los procesos humanos que tuvieron lugar en el pasado, en un contexto cronológico, territorial, cultural, político, ideológico y económico específicos (CAEHC, 2022, p. 15).

La historia fue percibida como una forma de conocimiento humano fundamental para la inteligencia humana, desde un marco interpretativo de la realidad común a todos los sujetos, incluso en los días actuales, con la alerta de los peligros de la posverdad, del negacionismo y de la “crisis generalizada del conocimiento humanístico” (p. 15). Por consiguiente, se destaca que el contexto histórico en el cual nos encontramos solicita una mejor lectura de contextos históricos. La historia fue descrita como una forma de conocimiento investigativo del humano sobre su pasado colectivo, habiendo una metodología propia a la naturaleza de la disciplina. Sin embargo, la no definición de la historia como una “ciencia”, tampoco ciencia humana, deja abierta la tipología de investigación producida por la historiografía para la comisión.

La comprensión de la historia también se posicionó con relación al giro de las ciencias humanas, dado hacia el final del siglo XX, con el “fin de las grandes explicaciones” sobre la totalidad de la historia. De ahí emergieron formas de narrativas experimentales que potenciaron la pluralidad, afectando el aislamiento del conocimiento de la academia. Desde ahí, la memoria fue presentada como una fuente potente para la historia cultural y para la historia, en tanto que, con relación a primera, está vinculada a la identidad y, para la segunda, se vincula con los procesos contra factuales (que desarman el meta-relato), y los procesos micro, también asociados a contar la historia desde un pasado popular.

El capítulo continúa con definiciones conceptuales y de sentido para la enseñanza de la historia, lo que permite entender el posicionamiento desde el cual se asumió la enseñanza de la historia, para después ver cómo estas conceptualizaciones son recomendadas en los siguientes capítulos. De aquí en adelante se establecen conceptos claves para pensar en el “para qué” enseñar historia, desde: pensar históricamente, conciencia histórica y pensamiento histórico. La construcción de un sentido para la finalidad de la historia se dio de la siguiente manera: La finalidad de la historia:

[...] no debe ser la de inculcarles a los estudiantes una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que

debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia (Fontana 2008, p. 10, citado por Arteaga y Camargo, 2014, p. 119, en CAEHC, 2022, p. 18).

La categoría de conciencia histórica fue planteada como fundamental para la formación histórica, como herramienta que facilitará una noción amplia de lo cultural y lo político, también como fundamento identitario individual o colectivo, a partir de distintos niveles (desde el nivel familia y barrial, hasta el nacional y global), construyendo una comprensión de mundo marcada por la diversidad de micro y macro espacios sociales, facilitando así una significancia histórica con relaciones a procesos que marcaron las historias colectivas (Pagés, 2003 y Saab, 2013, en CAEHC, 2022), pues, ya el concepto de

[...] pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo. Es la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar a la comprensión del tiempo presente, y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro (Méndez y Tirado, 2016, pp. 62-78, citado por CAEHC, 2022, p. 18).

Y el concepto de pensamiento histórico:

[...] es, ante todo, preguntar, para encontrar sentido (que es ya empezar a interpretar) a partir de los problemas/situaciones del presente, y en la necesidad de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación del pasado con fines de hallar soluciones, de actuar socialmente hacia futuro. Así, conocer el pasado con aciertos y desaciertos cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad, bien retomando ideas de solución del pasado todavía válidas o creando nuevas sobre la experiencia misma del pasado y presente (Campos, 2021, p. 136, citado por CAEHC, 2022 pp. 21-22).

Para la comisión, estos conceptos abrieron nuevas posibilidades de pensar la historia y el método histórico que permiten al sujeto-estudiante discernir entre hechos, relatos históricos y mitos, y comprenderse como sujeto histórico que influye en la realidad en que está inserto, consciente del régimen de historicidad en el cual se desarrolla. Por esto, desde la historia, hay una gran potencia para la construcción de una conciencia crítica frente a los problemas sociales, que no

deberían ser pensados como una fatalidad del presente, sino como un constructo social e histórico. Desde esa perspectiva, para la Comisión el sujeto fue pensado como un sujeto histórico y político, con potencial de transformar la realidad en que hace parte, y no como un espectador de la historia nacional.

La Comisión realizó una crítica a la historia tradicional vinculada a proyectos nacionalistas de formación, basados en la exaltación, mitificación, memorización y repetición, que marcaron la formación de discursos de carácter “clasista, elitista, militarista, machista y racista (y que) comenzaron a ser naturalizados en el marco del desarrollo de una enseñanza de la historia” (CAEHC, 2022, p. 19). Es decir que estos conceptos de pensar históricamente, de consciencia histórica y de pensamiento histórico, en conjunto con los enfoques presentados en el próximo tópico, fueron articulados para superar la Historia Patria, que aún cuenta con vigencia en el sistema de educación, para promover una identidad nacional diversa ética y culturalmente, con pensamiento crítico y con la memoria histórica. De modo que:

Al establecer relaciones entre la historia, la historiografía y la educación histórica, desde una serie de variables epistémicas y metodológicas, las categorías de conciencia histórica y pensamiento histórico se posicionan como principios centrales, y, de alguna manera, fijan los alcances y limitaciones de los procesos cognitivos, éticos y estéticos para insertarse en el mundo y ser parte de él (CAEHC, 2022, p. 22).

Además de los principios conceptuales, en este capítulo se presenta un balance del diagnóstico nacional, que contó con la realización de diez talleres con docentes, directivos docentes e historiadores, un conversatorio por cada macrorregión del país y una encuesta nacional, entre 2020 y 2021, con la participación de más de 27 mil personas involucradas en la enseñanza de la historia (docentes, directores, estudiantes de básica primaria, secundaria y media; historiadores, y acudientes o cuidadores), con lo que se buscó contar con una indagación empírica y participación real de la comunidad escolar.

El diagnóstico permitió establecer que el pensamiento crítico era la categoría más relacionada con la enseñanza de la historia; también se concluyó que la enseñanza de la historia es “un saber que curricularmente no cuenta con una posición privilegiada ni con los espacios académicos que permitan el detenimiento” (CAEHC, 2022, p. 24), pero no se logró concretar discusiones profundas sobre contenidos, problematizaciones o la importancia del pensar históricamente. De tal forma que

el trabajo de la CAEHC, enfocado en recomendar transformaciones para la enseñanza de la historia, contó con el apoyo de este trabajo de diagnóstico, pero no con un análisis profundo a partir de tal pesquisa.

### *Recomendaciones.*

Las recomendaciones al Estado colombiano en general reafirmaron los objetivos de la LEOHC, en cuanto a “contribuir a la formación de la identidad nacional”, “desarrollar el pensamiento crítico”, y “promover la formación de la memoria histórica”, partiendo de la inclusión de la historia en los lineamientos curriculares para las ciencias sociales, enfocados en la competencia de “pensar históricamente” y en “la formación del concepto cultural y político amplio de la ‘conciencia histórica’ como base de la identidad individual y colectiva, racional y afectiva, de la noción de familia, comunidad, nación, y de la inserción como nación en el mundo globalizado e interconectado del siglo XXI” (CAEHC, 2022, p. 25). También se requirió al Estado asumir los insumos financieros, técnicos y humanos para que la Ley 1874 se convierta en una política de Estado estable, que no dependa de los gobiernos de turno, reiterando la importancia de la inclusión de la Ley 1874 de 2017 en el Plan Decenal para la Implementación<sup>14</sup>. Por último, se ratificó que el sentido de la enseñanza de la historia se orienta hacia “la noción de ciudadanía para una convivencia armónica, que contribuya a la construcción de una paz estable y duradera” (CAEHC, 2022, p. 26).

Al Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, la Comisión recomienda que facilite los mecanismos para que “en todo el sistema escolar del país se establezca el propósito de fomentar, desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico como el elemento fundamental de la enseñanza de la historia” (CAEHC, 2022, p. 26). De esta forma, la CAEHC orientó algunos principios que deberían ser garantizados en los futuros lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia, sin dejar claro que serían realmente los lineamientos recomendados, ya que están inscritos entre paréntesis, sin destaque.

- a) La comprensión y reivindicación de los enfoques étnicos de los pueblos indígenas, los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros y el pueblo Rrom, el enfoque de

---

<sup>14</sup> Documento no encontrado públicamente.

género, orientación e identidades sexuales diversas, de clase, de inter-especie y en la diversidad regional.

b) El dimensionamiento de las dinámicas históricas y sociales de nuestro país, en los contextos latinoamericano-caribeño y mundial.

c) El fortalecimiento de procesos y la promoción de la memoria histórica, que contribuyan a la reconciliación y la paz territorial en nuestro país (CAEHC, 2022, p. 26).

De igual manera, la comisión recomienda al Estado la creación de equipos técnicos para acompañar a las instituciones de educación básica y media en las distintas regiones del país, pero no da detalles de cómo se haría esta orientación para la “adecuada implementación” de la Ley. También recomienda reafirmar el orden legal para restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en todos los niveles escolares y en todas las instituciones, desde el PEI de cada institución. Al tiempo, la comisión incluyó una recomendación al Estado dirigida al fortalecimiento de la planta docente, con la creación de becas de estudio para especialización, maestría, doctorado o posdoctorado; la compra de nuevos equipos tecnológicos; la garantía de buena Internet en las escuelas; el mejoramiento de las bibliotecas; la vinculación de los estudiantes a otras instituciones públicas y el involucramiento de diferentes organizaciones de la sociedad civil y de la CAEHC en la “construcción de un propósito nacional alrededor de sus alcances y realizaciones” (CAEHC, 2022, p. 27).

En cuanto a las recomendaciones realizadas al magisterio que enseña historia, la Comisión consideró fundamental que las y los profesores asuman la:

[...] transformación de los modelos y de las praxis educativas a partir de nuevas metodologías innovadoras que permitan investigar, cuestionar y proponer, fundamentadas en epistemologías activas, promotoras del conocimiento científico, que conduzcan a la formulación de preguntas o a la proposición de problemas que interroguen a los procesos que tuvieron lugar en el pasado (CAEHC, 2022, p. 27).

En el mismo sentido, la Comisión invita al magisterio a ampliar las comprensiones del pasado y su relación con el futuro y el presente, el espacio y el tiempo, asumiendo el potencial de la enseñanza de la historia desde el pensamiento histórico y la consciencia histórica, de manera que incite a pensar de manera crítica. También solicita al magisterio y a las instituciones educativas

que asuman conscientemente el papel histórico y social de la formación de estudiantes, desde la historia, para ayudarles a transformar su comprensión sobre sí mismos y su entorno social.

A las instituciones de formación de docentes: Facultades de las IES, Unidades Académicas, Programas de Formación Superior de Docentes y Programas de Formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores<sup>15</sup>, la Comisión les encargó la responsabilidad de desarrollar programas de formación inicial y continua desde el campo disciplinar y didáctico, buscando fortalecer el proyecto de pensamiento histórico, con cualificaciones en términos teóricos y metodológicos. Para la Comisión, las licenciaturas en ciencias sociales deben trabajar en la formación de la enseñanza de la historia desde el diálogo con otras disciplinas, por eso convocó a las instituciones de formación de maestros, a atender “la necesidad imperiosa de trascender el método y las didácticas específicas, con argumentos fundamentados en los propósitos de la enseñanza de la historia” (CAEHC, 2022, p. 28), sugiriendo también una cooperación interinstitucional para dinamizar cuantitativa y cualitativamente la formación de los docentes en ciencias sociales en el país y sus regiones.

A los departamentos, asociaciones y academias de historia, la Comisión les invitó a avanzar autocríticamente, desde sus visiones históricas y posturas frente a la didáctica, hacia la superación de posiciones ortodoxas, en especial aquella en favor de un retorno de la Historia Patria. Para la comisión es necesario “consolidar escenarios de debate y producción académica orientados a repensar la función de la Historia en diversos escenarios de la cultura histórica (Rüsen, 2015)” (CAEHC, 2022, p. 29), para replantear el lugar de la enseñanza de la historia en la escuela y en la sociedad. A los departamentos de Historia la Comisión recomendó la creación y profundización de líneas de investigación relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la historia, incrementando los créditos de la carrera a la didáctica, para así incentivar trabajos de grado con esta temática; apoyar eventos académicos y publicaciones científicas e incentivar la creación de nuevos programas de posgrado, a la vez que a “ampliar los mecanismos de difusión y formación histórica en la sociedad colombiana” (CAEHC, 2022, p. 29).

Finalmente, la Comisión invita a la sociedad colombiana a replantear el lugar de la historia, para “reconocer y reivindicar el papel de la enseñanza de la historia, como fuente para entender el

---

<sup>15</sup> De aquí en adelante solamente “A las instituciones de formación de docentes”.

pasado y reconocer el presente y sus dinámicas” (CAEHC, 2022, p. 29) frente a las inequidades, exclusiones y silencios, el lugar de las mujeres, de los pueblos indígenas, negros, raizales palenqueros, afrocolombianos y Rrom que fueron olvidados por la historia nacional. Junto a ello, se encarga a la sociedad que la historia y su enseñanza trabajen los viejos y nuevos conflictos sociales y armados, desde los procesos de negociación, de firmas de acuerdos de paz, de movilizaciones sociales y populares y de nuevos liderazgos sociales, con el fin de “construir una posibilidad de futuro que reconozca el pasado, recupere y reivindique la memoria, al tiempo que contribuya al debate por los propósitos de la historia y su enseñanza al servicio de una paz estable y duradera” (CAEHC, 2022, p. 30). Por último, la Comisión propone pensar la enseñanza de la historia a partir de una perspectiva que vaya más allá del ámbito escolar, percibiendo la cultura histórica desde museos, familia, medios de comunicación, etc., favoreciendo a “una ciudadanía activa, deliberante y democrática” (CAEHC, 2022, p. 30).

### ***Recomendaciones sobre los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia.***

El segundo capítulo (pp. 31-55), trabajó con las “Recomendaciones sobre los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia”, definiendo cuáles deben ser los enfoques que orientarían los nuevos lineamientos. Así, se dieron los principios y criterios que orientarían los sentidos de los contenidos, pero la propuesta busca especialmente ir más allá de enumerar nuevos contenidos secuencialmente, en etapas escolares con planes de estudio; se trata más bien de incorporar nuevas perspectivas históricas de manera procesual. Ello reafirma la relación de la Recomendaciones con la interdisciplinariedad, con los ejes temáticos firmados en la Ley General de Educación de 1994, y con los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002.

La opción de profundizar los Lineamientos Curriculares de 2002 y no los Estándares de Aprendizaje de 2004, se justificó desde la necesidad de escoger entre los dos, reconociendo una fractura en el currículo que se dirige a dos caminos educativos distintos, además de la desconexión entre estos dos currículos al momento de pensar la historia: “en la estructura organizativa de aprendizajes y en las estrategias de enseñanza se aprecian las diferencias paradigmáticas, temáticas, terminológicas, educativas y metodológicas” (Díaz, 2020, p. 54, en CAEHC, 2022, p. 34).

En el caso de los Estándares Básicos (2004), la Comisión reconoce algunos estándares de competencia que podrían ofrecer huellas para la enseñanza de la historia, como “Me aproximo al

conocimiento como cuentico social”, y “Relaciones con la historia y las culturas”, o en los ejes “Relaciones espaciales y ambientales”, “Relaciones ético-políticas” y “Desarrollo compromisos personales y sociales”. Las Recomendaciones entienden que “los estándares por competencias en ciencias sociales tienden a simplificar al extremo la enseñanza de la historia” (CAEHC, 2022, p. 34); sin embargo, los lineamientos curriculares fueron comprendidos como la estructura curricular más sólida en el currículo nacional para profundizar la enseñanza de la historia.

Los ejes generadores definidos por el MEN en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), para el área de ciencias sociales, fueron comprendidos como más compatibles para el trabajo de restablecimiento de la enseñanza de la historia. En contraposición a los Estándares por competencias, que “tienden a simplificar al extremo la enseñanza de la historia” (CAEHC, 2022, p. 34), los Lineamientos ofrecen una mayor conexión con los fenómenos sociales, científicos, cognitivos y culturales, desde los siguientes ejes:

- 1) La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
- 2) Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
- 3) Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra.
- 4) La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
- 5) Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- 6) Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- 7) Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
- 8) Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (CAEHC, 2020, p. 32).

A continuación, la CAEHC expresa una crítica a la estandarización internacional del currículo, considerándola descontextualizada y acrítica, lo cual se suma al hecho de no contar con la participación de los sectores educativos. Con ello, la comisión se manifiesta en contra, no solo de un currículo centralista internacional, sino de un centralismo de la nación sobre las autonomías regionales y profesionales. El modelo centralista de política educativa y sus estandarizaciones “resulta ajeno a las condiciones particulares que presentan los contextos educativos de las

diferentes regiones pluriétnicas y multiculturales del país” (CAEHC, 2022, p. 35), y, por esto, las Recomendaciones buscan pensar nacionalmente en lineamientos curriculares que, por el contrario, valoren especialmente la historia regional.

Luego de demarcar la transformación en el currículo a partir de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, se plantean 6 enfoques: 1) Historia y memoria; 2) Historia, mujeres y género; 3) Historia y pueblos indígenas; 4) Historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros; 5) Historia y pueblo Rrom; 6) Historia, regiones, territorios y localidades. El enfoque de “Historia y memoria: historia y temas controversiales, revisar y contrastar las narrativas y repensar las historias”, se basa en “el reconocimiento de la gravedad de lo sucedido, de la dignidad de las víctimas y de las responsabilidades individuales y colectivas, con el fin de favorecer la convivencia” (CAEHC, 2022, p. 40), pues la enseñanza de la historia de Colombia:

[...] no ha estado orientada a interpelar a las comunidades educativas para que puedan comprender, sentir y cuestionar ese pasado reciente, violento y excluyente y afianzarse como agentes históricos que se comprometan con la transformación de sus realidades, desde una formación ético política basada en la defensa y promoción de los derechos humanos (CAEHC, 2022, p. 40).

Para responder a la situación, la Comisión invita a incentivar el uso pedagógico del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, para pensar la historia de Colombia y replantear el lugar de la memoria y de los derechos en el currículo.

Posteriormente, se destaca, para este enfoque, la presencia de un “silencio curricular y la falta de mediación docente para la reflexión crítica sobre la historia reciente” (CAEHC, 2022, p. 40), y la necesidad de introducir estas discusiones en los espacios escolares. La importancia de reflexionar sobre el conflicto armado resulta fundamental para la comisión, porque considera que los silencios sobre la historia nacional promueven imaginarios y discursos que legitiman la perpetración de la violencia. Infortunadamente, no se desarrollaron las formas para abordar el conflicto armado, la guerra, desde la historia y sus relaciones con el desarrollo de las estructuras políticas, culturales, sociales y económicas. Se mencionaron conceptos como “pedagogía de la memoria”, “derecho a la verdad” y “apropiación social de la verdad como bien público”, pero no se presentó su

articulación con la historia, si no, más bien, con el discurso propuesto por la Comisión de la Verdad. El sentido de la enseñanza de la historia del conflicto armado terminó vinculado con la búsqueda de “acciones de resiliencia, resistencia, fortalecimiento del tejido social y reconciliación”, sin una crítica al origen, o una mención sobre los fundamentos de la guerra o el desarrollo de la democracia pluripartidista en Colombia. El enfoque se da en acciones hacia el futuro, no desde la revisión social del pasado.

Por su parte, el enfoque de “Historia, mujeres y género: reconocimiento de los roles y esquemas de participación”, expone la necesidad de comprender los “costos de la dominación patriarcal” (CAEHC, 2022, p. 41), que han definido relaciones violentas para con el género femenino, en sus diversas formas, las divergencias de género y las diversidades sexualidades, condicionándoles a una carga histórica de minoría política sin el acceso a los derechos ciudadanos. La historia desde la perspectiva de género permite una nueva lectura de la historia, desde la interseccionalidad como clave para pensar las diferentes formas de percibir el mundo desde la clase, raza y género. Sin embargo, aunque se da un avance frente a la perspectiva de género, no se menciona a la comunidad LGBTQIA+, y tampoco al movimiento feminista como corriente teórica que funda las teorías críticas de esta perspectiva de género.

Sumado a lo anterior, el enfoque de “Historia y pueblos indígenas: reconocimiento de la diversidad”, se fundamenta en la concepción de proponer una realidad multiétnica y multicultural de la nación colombiana, desde el reconocimiento de 115 pueblos indígenas con sus propias epistemologías y lenguas oficiales. Para la Comisión valorar las distintas formas de comprender los territorios, las cosmovisiones, usos y costumbres, y la autonomía de los pueblos, posibilita comprender otras formas de pensar y relacionarse con el mundo. En ese sentido, el informe destaca la posibilidad de “dejar de lado la comprensión del tiempo histórico occidental” (CAEHC, 2022, p. 42), que ha invisibilizado la historia de los pueblos indígenas, buscando comprender las nuevas historias desde estas estructuras y memorias ancestrales.

Continuando, el enfoque “Historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros”, se concentra en la “inclusión de los estudios afrocolombianos en el sistema educativo donde se consiga transversalizar conceptos como el de clase, género, etnia y raza” (CAEHC, 2022, p. 43), partiendo de una profundización de la historia de África y de los afrocolombianos, con un ánimo de resarcimiento frente a la deuda histórica para con los y las colombianas negras, afrocolombianas,

raizales y palenqueras, desde el estudio de la diáspora africana, el drama de la esclavitud y los problemas sociales, raciales e interculturales de los mestizajes en el presente.

El enfoque de “Historia y pueblo Rrom” plantea un reconocimiento del pueblo Rrom o gitano, cuyo origen se remonta al Asia y la India, y cuenta con una población de cerca de tres mil personas en Colombia. La perspectiva para acercarse a ellos gira alrededor de su particularidad como habitantes que viven “condiciones extremas de minoría de minorías” (CAEHC, 2022, p. 44). Su representatividad es comprendida como un reconocimiento de estas minorías entre las minorías, importante si se entiende la grave situación de disminución de su población que, entre 2005 y 2018, fue de un 45%, representando un nivel altísimo de vulnerabilidad, rayando en el límite de la desaparición. El pueblo migrante e itinerante Rrom también será una clave para comprender la multiculturalidad y multietnicidad de la nación colombiana.

Finalmente, el enfoque de “Historia, regiones, territorios y localidades: despliegue explicativo en lógica de país”, se ubica desde la oposición “frente a visiones hegemónicas presentes en el quehacer de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, fundamentalmente las vinculadas con dispositivos de poder provenientes de un centralismo político, que ha dejado en letargo a las regiones” (CAEHC, 2022, p. 44). Entendiendo que el centralismo político ha controlado la historia y su enseñanza, suprimiendo otras escalas territoriales como las regiones, provincias y localidades, que son potenciadoras de significaciones nuevas de lo comunitario, popular o ambiental. En ese sentido, en el enfoque se destaca el valor de la oralidad y la memoria de la población como fuente importante de construcción de las historias marginadas de la historia nacional. Esta enseñanza de la historia es pensada con la idea de consolidar una identificación con la región para, desde ahí, trabajar en la “construcción de una cultura de paz a través de las percepciones de comunidad y otros procesos identitarios en la correlación del devenir de un pasado y el imaginar un futuro incluyente” (CAEHC, 2022, p. 44).

Los enfoques para la enseñanza de la historia terminan por proponer un conjunto de apuestas y posibilidades para transformar los lineamientos curriculares, desde un replanteamiento de las temporalidades históricas y el reconocimiento de diferentes comunidades étnicas culturales, territorialidades, géneros y memorias, asumiendo que también hacen parte de la historia nacional. El contexto espacial y temporal es entendido como esencial para estimular nuevas preguntas

históricas, que ubiquen al estudiante como sujeto histórico en un contexto geográfico y temporal específico.

Los enfoques tienen como referentes para el desarrollo del pensamiento histórico, nociones de temporalidad como tiempo humano (Bloch, 2001), ritmos (Labrousse, 1962), y tiempo de corta, mediana y larga duración (Braudel, 1968), conceptos como duración, ruptura, cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, intencionalidad. Al tiempo, se refuerza la importancia de articular la temporalidad del pasado, el presente y el futuro, de manera relacional, buscando superar la versión tradicional de cronología histórica. Frente a la espacialidad, los enfoques emplean la dimensión de escala micro como oposición a la historia centralista, que ha excluido a las múltiples territorialidades y particularidades de cada contexto histórico, destacando que se relacionan, pero son distintos a los procesos nacionales y globales. En conjunto, se estableció que, desde el grado 1, de manera continua hasta el grado 11, la historia debe ser comprendida de manera procesual y relacional, articulando diferentes escalas en el tiempo y el espacio; así, se proyectó superar la enseñanza de la historia que fragmenta los hechos en fechas y personajes.

#### *Recomendaciones.*

Al Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, la Comisión recomienda articular, fortalecer y ampliar los enfoques mediante el desarrollo del pensamiento histórico y de la afinidad con los propósitos, didácticas y evaluaciones de la enseñanza de la historia como un proceso de construcción de carácter cognitivo, político, ético, estético y axiológico. Como invitación, se sugiere la inclusión de carga horaria específica para enseñar historia desde el grado 1 hasta el 11; también se invita al Estado a que fortalezca la integración de la enseñanza de la historia con el sentido de interdisciplinariedad, en la “Formación Ética (Lineamientos para la Educación Ética y Valores Humanos) y la Formación Ciudadana (Lineamientos sobre Constitución Política y Democracia, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Cátedra de Afrocolombianidad, Sistema de Convivencia Escolar y Cátedra de Paz)” (CAEHC, 2022, p. 49).

También invita al Estado a reafirmar la importancia del compromiso con la verdad y la memoria histórica desde “la promoción de la convivencia para evitar que se continúen repitiendo las espirales de violencia que históricamente se han evidenciado, así como la capacidad de resistencia y resiliencia de las comunidades en el marco del conflicto” (CAEHC, 2022, p. 48). Viendo a los

educadores con eje central para la promoción de la enseñanza de la historia y la transformación de la educación. La Comisión sugiere incentivar la inclusión de la historia en perspectiva de género, de diversidad sexual, racial y de etnicidad, que “propenda por un país más inclusivo y respetuoso de los derechos humanos de todos sus habitantes” (CAEHC, 2022, p. 50).

Sumado a lo anterior, la Comisión también recomendó al Estado que la enseñanza de la historia se aproxime a otras epistemologías como las indígenas, afrocolombianas, la Rrom, raizal y palenquera, valorando los saberes ancestrales desde sus “formas de pensamiento, de sentir, de hacer, de ver, de oír, y, por lo tanto, no debe seguir invisibilizando las experiencias pedagógicas” (p.47). En tal sentido, se invita a criticar la versión de la historia supremacista, dominante y eurocéntrica que ha constituido la historia tradicional, y con esto reivindicar la historia étnica y diversa que articule la interculturalidad. También se recomendó hacer un diagnóstico sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y conceder más espacio para la enseñanza de la historia en el Sistema de Medios Públicos (RTVC).

La Comisión recomendó al magisterio que asuma el “compromiso de repensar el qué, el para qué, el por qué y el cómo de la enseñanza de la historia”, asumiendo su lugar como parte del “esclarecimiento de la verdad, la memoria y la reconciliación histórica en el país”. En tal sentido, la enseñanza de la historia debería trabajar en el fortalecimiento de la idea de la verdad restauradora, apoyada en una “ciudadanía memorial y contextualizada”. El magisterio debe sentirse parte del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, expresándolo en experiencias pedagógicas que instruyan más allá de las competencias, buscando una conciencia histórica para la no repetición. Así, la Comisión apunta a la necesidad de visibilizar las “voces silenciadas en la historia hegemónica”, homogeneizadora que excluyen a mujeres, afros, indígenas, raizales, palenqueros y Rrom (CAEHC, 2022, p. 52).

A las instituciones de formación docente se les recomendó la promoción de un conocimiento profundo de la legislación educativa del área, incluyendo la LEOHC, para que les sea posible profundizar las críticas sobre los modelos tradicionales de educación e impulsar sus transformaciones. A las licenciaturas en Historia y en Ciencias Sociales y Normales Superiores, les recomendó incentivar la formación de “los nuevos cuerpos académicos, atendiendo por lo menos a tres criterios: 1) Contar con constructos teóricos y epistemológicos actualizados y críticos; 2) Tener en cuenta la pertinencia de la formación desde las realidades y los contextos; y 3) Vincular

los retos pedagógicos y didácticos de la educación contemporánea” (CAEHC, 2022, p. 53). También se resaltó la necesidad de relacionar las instituciones de formación docente con los centros de investigación.

Finalmente, la Comisión recomendó que la sociedad se dirigiera a:

Reconocer la ocurrencia e impactos individuales y colectivos causados por el conflicto armado, actos negacionistas e historias difíciles (Epstein y Peck, 2017) en sus dinámicas y la importancia de no repetirlos. Avanzar en la transformación de la cultura política y formar ciudadanías democráticas, reconociendo el valor de la historia como bien público, así como un instrumento de resolución de conflictos, afianzamiento de los derechos humanos como factor de convivencia, comprensión de principios de vida en común, reconocimiento mutuo de dignidades, convivencia y justicia restaurativa. Reconocer a las víctimas y sus acciones de memoria y exaltar sus resistencias. Evidenciar que estas iniciativas de memoria son transformadoras desde la comprensión de los propios territorios, la inclusión de diversos actores y que son parte de la reconciliación. Contribuir a la superación de las violencias políticas, culturales y simbólicas que han trascendido generaciones y sobre las cuales se justifica la negación o la eliminación del “otro”, su “deshumanización” (odios, venganzas, estigmatizaciones, legitimidad y naturalización de la violencia) (CAEHC, 2022, p. 54).

### ***Recomendaciones sobre las didácticas para la enseñanza de la historia.***

El tercer capítulo del texto presenta las “Recomendaciones sobre las didácticas para la enseñanza de la historia” (pp. 56-68), donde se reconoce la “enseñanza de la historia de Colombia como asignatura invisibilizada y olvidada en el currículo de nuestro sistema educativo, es una necesidad sentida en el país” (CAEHC, 2022, p. 56); por ello, se proponen alternativas didácticas para solucionar dicha “invisibilidad u olvido”, en tal sentido, la Comisión reconoce la didáctica como un saber incorporado por el magisterio que tiene el potencial de plantear “una reflexión práctica y teórica sobre el qué y el cómo se aprende y qué y cómo se enseña en el marco de unos contextos sociales y culturales específicos de cada escuela” (CAEHC, 2022, p. 56).

Así, las estrategias didácticas fueron reconocidas como punto de conjugación entre los “propósitos, los contenidos y su secuencialidad, las formas y métodos específicos, así como los

elementos constitutivos de la evaluación” (CAEHC, 2022, p. 57). Lo cual, sumado a lo ya expresado sobre los principios y enfoques en perspectiva histórica, lleva a que la Comisión se proponga pensar también en alternativas prácticas y pedagógicas<sup>16</sup> que resulten útiles para el docente en su enseñanza de la historia, entre ellas, se proponen: 1) Trabajar en la dimensión histórica personal, reconociéndose como sujeto histórico espacial y temporalmente ubicado; 2) Visitas guiadas y salidas pedagógicas, como forma de reconocer la historicidad desde monumentos, museos, bibliotecas, etc., y de acceder a la comprensión social y del tiempo histórico, propiciando la creación de memorias colectivas; 3) Materializar las representaciones de la historia en exposiciones, museos, izadas de bandera, etc., para que los “estudiantes se reconozcan dentro del devenir de un tiempo social e histórico en sus localías y regiones (CAEHC, 2022, p. 58)”; 4) Utilizar fuentes digitales, como forma de acceder a fuentes históricas que potencien el pensamiento histórico y/o de memoria histórica; 5) Incrementar la divulgación de la historia para acercar la escuela a la dimensión social más amplia.

El diagnóstico elaborado por la CAEHC permitió constatar “la necesidad de darle relevancia a la historia local y regional en sus respectivos contextos educativos” (CAEHC, 2022, p. 59); por tanto, se asume que desde allí se podría trabajar con la diversidad étnica y cultural, y con el pensamiento histórico, historiográfico y crítico. Así, para la Comisión, desde la perspectiva de la historia local y regional “los saberes históricos se encuentran profundamente ligados al territorio” (CAEHC, 2022, p. 59), porque se reflejan en el mundo cotidiano, en los modos de vivir y en los significados sociales, lo que permite al estudiante comprender desde su realidad el pensamiento histórico. De ahí se concluye que existe un potencial de comprensión de los procesos históricos locales que facilitaría la comprensión de procesos más amplios, del nivel nacional y global.

La posibilidad de privilegiar la historia local, territorial o regional fue pensada por la Comisión como una forma importante para superar una narrativa centralista, heroica, memorística y acrítica, ya que trabajaría los saberes históricos desde la realidad escolar que se presenta en la enseñanza de la historia. Partiendo de la relación cercana con los núcleos culturales, económicos, de poder, sociales, ambientales y étnicos, la enseñanza de la historia entonces potencia en el

---

<sup>16</sup> Señalando algunas teorías didácticas, como: Aprendizaje Basado en Proyectos o en Problemas (ABP); Aprendizaje Basado en Indagación (ABI); Aprendizaje Basado en la Comprensión (ABC); o Aprendizaje Basado en Descubrimientos (ABD).

estudiante el sentido de auto reconocimiento como sujeto histórico temporal y espacialmente ubicado, para relacionarse con la historia nacional, continental y global.

La Comisión también considera que didáctica presenta la posibilidad de profundizar la enseñanza de la historia en Colombia, pues facilita un mejor aprovechamiento de las fuentes de información de la historia, como un “vestigio explicativo o representativo sobre el pasado” (CAEHC, 2022, p. 61). La comprensión del pensamiento histórico puede ser profundizada entonces a partir de un estudio historiográfico desde las fuentes, que pueden ser “primarias”, que acceden directamente al vestigio, o “secundarias”, que auxilian en el entendimiento del objeto. Además, la Comisión resalta la importancia de la historia local en el proceso de que el estudiante pueda comprender las costumbres, tradiciones, celebraciones, normas y creencias como fuentes directas y concretas de la historia social y personal.

#### *Recomendaciones.*

La Comisión recomienda al Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, invertir en un “Plan de Dotaciones e Infraestructuras”, para garantizar los recursos didácticos, incluyendo acciones como: 1) Proveer a las bibliotecas escolares de colecciones hemerográficas, bibliográficas, mapotecas físicas y digitales, recursos multimedia y audiovisuales y bases de datos; 2) Financiar una publicación seriada en físico y digital, de distribución gratuita; 3) Garantizar la formación permanente en didáctica de la historia para los docentes en los diferentes territorios, con becas, pasantías, comisiones o afines; 4) Fomentar la participación periódica en encuentros de carácter local, regional, nacional e internacional; 5) Llevar a cabo intercambios interinstitucionales temporales de docentes; 6) Realizar anualmente "Encuentros por la Historia y la Memoria", eventos que deberán ser organizados por el Ministerio de Educación Nacional y por cada una de las 96 entidades territoriales certificadas; 7) Incentivar, reconocer y financiar la realización de proyectos de investigación de la enseñanza de la historia, que se desarrollen desde las instituciones educativas; 8) Incentivar y garantizar espacios para la publicación y circulación nacional de estos trabajos de investigación en el aula.

Por su parte, la Comisión invita al magisterio en enseña historia a buscar el desarrollo de “habilidades de pensamiento histórico, historiográfico y crítico, a través de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permitan a los estudiantes un desarrollo cognitivo, personal y social” (CAEHC, 2022, p. 66), relacionado con los enfoques trabajados en el punto anterior. De igual

forma, la Comisión recomienda al magisterio que los proyectos de aula o pedagógicos incentiven la consciencia histórica involucrando actividades como entrevistas, salidas pedagógicas, visitas a museos, y toma de registros fotográficos y audiovisuales de la vida cotidiana, para plantear una enseñanza de la historia regional que incentive a las y los estudiantes a fomentar la identidad desde el vínculo con la diversidad identitaria, territorial, ética y con perspectiva de género.

De igual manera, la Comisión sugiera a las instituciones de formación de docentes que incentiven la expansión de programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados, para que, junto a las revistas, contribuyan a la profesionalización de la historia y su enseñanza, consolidándolas como conocimiento científicos y rigurosos. A los programas de Historia o de licenciatura en Historia, se les invita a romper con el “centralismo y (vincular) a los docentes a lo largo y ancho de la geografía colombiana”, abriendo espacio para la enseñanza de historias plurales. Sin embargo, también se alerta frente a “muchos rasgos de las narrativas de ‘historia patria’, de aglomeración de acontecimientos y de fechas cronológicas (pues) aún se encuentran en los imaginarios de la cultura escolar” (CAEHC, 2022, p. 66), uno de los aspectos centrales que llevan a la comisión a concluir que el profesorado de historia sigue sin contar con una didáctica que supere esta enseñanza tradicional.

Finalmente, la Comisión recomienda a la sociedad colombiana que se apropie de las bibliotecas públicas, museos, centros culturales y de memoria, archivos y centros digitales como espacios de conexión con la escuela, para expandir la enseñanza de la historia. Convoca, también a las comunidades a involucrarse en la construcción de una conciencia histórica desde sus vivencias, saberes, memorias y sentido de comunidad. En tal sentido, la Comisión destaca la importancia de las “nuevas herramientas con potencialidades didácticas: Dispositivos móviles, videoconsolas, realidad virtual, etc. El uso de las TIC’s en la enseñanza de la historia potencia el pensamiento autónomo, creativo y crítico que fortalece las habilidades para pensar históricamente” (CAEHC, 2022, p. 68).

### ***Recomendaciones sobre la evaluación y la enseñanza de la historia.***

El cuarto capítulo del texto desarrolla las “Recomendaciones sobre la evaluación y la enseñanza de la historia”, donde se repensó el “para qué” evaluar, “cómo” evaluar y “cuándo” evaluar, como forma de profundizar la enseñanza de la historia. La Comisión pensó en la evaluación desde una perspectiva que fuera más allá de una función calificadora, incluyendo

también el sentido de orientación o motivación (Gómez y Miralles. 2015), entendiéndola como parte central de un proceso pedagógico de enseñar, incluso, el pensamiento histórico (Gómez, Ortuño y Mirallas, 2018); de esta forma, recomendó que la evaluación también hiciera parte del proceso formativo, aspecto que difiere profundamente de la traducción del conocimiento de un sujeto en un número.

En primer lugar, la Comisión presenta la discusión sobre la necesidad de superar la manera tradicional de evaluar la enseñanza de la historia, a partir de la memorización de héroes, fechas, hechos y factibilidades, para avanzar en la comprensión del papel pedagógico fundamental propuesto por la evaluación. Se trata de cambiar la memorización por la concepción de “evaluación centrada en el proceso” (Rabuco y Salazar, 2019), donde la evaluación asume el papel de potenciar un mejor aprendizaje y permite “al docente evidenciar las debilidades y fortalezas” (CAEHC, 2022, p. 70).

En tal sentido, la Comisión recurre a distintos autores, como Domínguez (2015), Chaves y Castro (2021) e Ibagón (2021), para pensar en el potencial de trabajar la enseñanza de la historia desde las fuentes históricas, para aproximarse y evaluar el entendimiento del estudiante. En cuanto a la evaluación del aprendizaje de la historia, la comisión destacó la importancia de incluir las explicaciones históricas, causales e intencionales, las formas coherentes de narrativa histórica, y las 4 habilidades para la formación del pensamiento histórico, entendiéndolo como un “pensamiento crítico, analítico, reflexivo, axiológico e interpretativo de la historia” (CAEHC, 2022, p. 75).

[...] las cuatro capacidades o habilidades aquí expuestas: uso de fuentes y evidencias históricas, explicaciones causales, comprensión del tiempo histórico y relevancia histórica, permiten ser evaluadas de acuerdo con una metodología de enseñanza y aprendizaje propia de la didáctica de la historia, que responde a cómo se construye el conocimiento histórico. La evaluación debería recoger los resultados de un proceso de enseñanza aprendizaje, por tal razón, no debe suponerse que con una sola evaluación al final del proceso sea suficiente para evaluar a un estudiante respecto al desarrollo del pensamiento histórico (CAECH, 2022, p. 74).

En cuanto a las pruebas estandarizadas, la Comisión expone una crítica frente a la poca relevancia de la disciplina de la historia en los procesos evaluativos organizados por el Sistema

Nacional de Evaluación. En las Pruebas Saber de 3° al 9° año de la educación básica, el estudiante ha sido evaluado solo desde las competencias lectoras, sin un abordaje de la disciplina histórica y la crítica de la Comisión es que las evaluaciones están alejadas de los contextos sociohistóricos y hermenéuticos. Solamente en la Prueba Saber del Grado 11° han sido desarrolladas “habilidades de reconocimiento del mundo social, su abstracción y desarrollo sistémico, que dedica pocas líneas a la enseñanza de la historia”. Por esto, la Comisión considera que:

[...] una implementación de las presentes recomendaciones tendrá que proyectar una inserción no solo en los nuevos lineamientos curriculares, sino en la manera de evaluar la historia y las ciencias sociales a través de las pruebas estandarizadas nacionales, como las Saber (CAEHC, 2022, p. 76).

Las Recomendaciones, al mismo tiempo que incentivaron la autonomía escolar para la enseñanza, también elaboraron un cuadro orientador para trabajar con las y los profesores, pensando en que tengan “la posibilidad de introducir dentro de sus ejercicios formativos y de seguimiento las distintas capacidades y habilidades del pensamiento histórico” (CAEHC, 2022, p. 80), que se han organizado en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Perspectiva histórica para generar/fortalecer capacidades, habilidades y destrezas de pensamiento*

<b>Perspectiva histórica para generar/fortalecer capacidades, habilidades y destrezas de pensamiento</b>			
<b>Enfoques</b>	<b>Pensamiento histórico (evaluación desde los saberes)</b>	<b>Pensamiento historiográfico (evaluación desde los procedimientos)</b>	<b>Pensamiento crítico (evaluación desde lo actitudinal y axiológico)</b>
<b>Historia y memoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad analítica del presente en su devenir histórico</li> <li>• Cambio y continuidad</li> <li>• Causalidad y consecuencias</li> <li>• Progreso y decadencia</li> <li>• Cronología</li> <li>• Imaginación histórica</li> <li>• Narrativa histórica</li> <li>• Construcción de relatos fundamentados</li> <li>• Conocimiento inferencial contextualizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación y contraste de fuentes</li> <li>• Categorización</li> <li>• Observación</li> <li>• Crítica de fuentes</li> <li>• Diferenciación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva de lo político</li> <li>• Toma de posturas</li> <li>• Reconocimiento del otro y los otros</li> <li>• Proyección de futuro en perspectiva histórica</li> <li>• Construcción de narrativas incluyentes y situadas</li> <li>• Empatía histórica</li> </ul>
<b>Historia de las mujeres y de las perspectivas de mujeres y género</b>			
<b>Historia de los pueblos indígenas</b>			
<b>Historia de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros</b>			
<b>Historia, territorios, regiones y localidades</b>			

*Nota.* Tabla retirada del documento de “Recomendaciones” (p. 79).

### *Recomendaciones*

La comisión recomienda al Ministerio de Educación Nacional y al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), dejar de comprender la calidad de la enseñanza de la educación de acuerdo con rankings internacionales alejados de la realidad colombiana, para comprender, diseñar, implementar y valorar la evaluación como práctica formativa fundamental de una educación integral. Por esto, se considera urgente la revisión y profundización de las pruebas estandarizadas y la ampliación de la enseñanza de la historia como contenido de las Pruebas Saber de los Grados 3°, 5°, 7° y 9°, y no solo del Grado 11°, como “componente denominado *ciudadanías y ciencias sociales* en el que se enuncia que evalúa las competencias en pensamiento social, interpretación de análisis y perspectivas, y pensamiento reflexivo y sistémico, y que comportan una clara desconexión con las habilidades de pensamiento histórico” (CAEHC, 2022, p. 81). Así, se solicita la redefinición de la relación entre las capacidades de pensamientos histórico y los enfoques ya tratados, desde la inclusión de “Componentes de historia y ciencias sociales” en todos los niveles escolares.

Por su parte, la Comisión invita al magisterio que enseña historia a crear procesos evaluativos formativos y no sumativos, que construyan el pensamiento histórico y superen los relatos hegemónicos, desde la perspectiva de “cuestionar e indagar, analizar y criticar las fuentes, generar argumentos sustentados y demostrativos que corroboren sus preguntas y sus dudas” (CAEHC, 2022, p. 82). La finalidad de este proceso evaluativo debe ser un “legado en favor de la dignidad de toda forma de vida, desde las perspectivas de género, de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, del pueblo Rrom” (CAEHC, 2022, p. 82). Además, se recomienda tener en cuenta la importancia de la implementación de estrategias evaluativas que ayuden a reconocer, individual y colectivamente, los impactos de los conflictos armados en Colombia y América Latina.

La Comisión sugiera a las instituciones de formación docente que la formación capacite a los profesionales para el “diseño, gestión e implementación de experiencias formativas que integren lo disciplinar y lo pedagógico con estrategias evaluativas” (CAEHC, 2022, p. 83).

Al tiempo, recomienda incentivar procesos de formación continua alrededor de una constante reflexión sobre los procesos evaluativos.

Finalmente, la Comisión recomienda a la sociedad colombiana que fortalezca procesos donde las “habilidades de pensamiento histórico deben evidenciarse en el ejercicio permanente de ciudadanías críticas en favor de la vida en todas sus formas y la paz” (CAEHC, 2022, p. 83). Además, hizo énfasis en que la sociedad debe reconocer que evaluación de los conocimientos históricos propios y de la sociedad, configura una posición crítica frente al conocimiento social que se tiene gracias a la historia.

***Recomendaciones sobre las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia.***

El capítulo que trata las “Recomendaciones sobre las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia” (pp. 84-96), se propuso a reforzar la concepción de que los docentes son los principales sujetos, no los únicos, en la profundización de la enseñanza de la historia en Colombia. Por tanto, la Comisión se planteó una revisión de las condiciones materiales del cuerpo docente, reconociendo que la mejora de la enseñanza de la historia también pasa por una mejora en las condiciones laborales de los profesionales.

La Comisión se dedicó entonces a reconocer los diversos problemas que aquejan al cuerpo docente, entre ellos: 1) Contratos de 10 meses anuales sin seguridad de renovación; 2) Salarios más bajos que los determinados por el Decreto 1278 de 2002; 3) Jornadas de trabajo extendidas, que se suman a otras responsabilidades curriculares o eventos institucionales; 4) Limitaciones de la libertad de cátedra, mediante el control de superiores, padres o agentes externos; 5) Irregularidad contractual de la clase, que dificulta la asociación gremial, académica o sindical; y 6) Falta de reconocimiento hacia los pregrados de licenciatura, pues cualquier pregrado habilita a la práctica docente. Junto a ello, también se reconoce una diversidad de condiciones materiales propias de los docentes de enseñanza de la historia que dependen de la territorialidad, la ruralidad o urbanidad, el grado de formación, las instituciones públicas y privadas, etc.

Frente a las condiciones contractuales, la Comisión destacó la relación de la educación con el “ritmo de los intereses económicos” (CAEHC, 2022, p. 85), impuesto por las relaciones del mundo del trabajo. La labor del docente en ciencias sociales está regulada por un estatuto doble: el

Decreto 2277 de 1979, que regula al 43,7% de los contratos, y el Decreto 1278 de 2002, encargado de 55,3% restante. La Comisión identificó problemas para los dos sistemas de contratación, como el ascenso de escalafón salarial y una falta de incentivos para la continuidad de los estudios a nivel de posgrado. En suma:

[...] la realidad contractual de los docentes que enseñan historia no garantiza posibilidades reales y suficientes para que esta labor se desarrolle en condiciones sociolaborales dignas, pues en general sus salarios están por debajo de cualquier otro profesional del sector público estatal con el mismo nivel de formación (CAEHC, 2022, p. 88).

Al momento de caracterizar a la población de docentes que enseñan historia en el sector oficial, la Comisión constató que el cuerpo docente se divide en un 51,7% de mujeres y 48% de hombres. Junto a ello, se comprobó que existe un porcentaje muy bajo de etnoeducadores indígenas (1,4%) y de etnoeducadores afrocolombianos (3%). Un 72,9% de la población docente de historia se encuentra en el sector urbano, mientras que solo 26,1% habita el sector rural.

Frente a los 3,4 millones de estudiantes matriculados, se presenta un déficit del 25,6% de profesores, si se considera que las clases urbanas deberían tener un máximo de 32 estudiantes, cuando en la realidad hay entre 40 y 50 alumnos por salón; todo ello, destaca la necesidad de contratar por lo menos 6.400 nuevos docentes para la enseñanza de la historia. Dicho esto, la Comisión pudo constatar el “polifuncionalismo” docente, que “genera situación de compromisos y agotamiento físico” (CAEHC, 2022, p. 91). La dificultad de desarrollar la enseñanza de la historia, también se vincula a las normas establecidas, especialmente cuando la LEOHC impide alterar el número de horas de otras áreas como matemáticas, lenguaje o ciencias naturales, y se considera que en general el área de ciencias sociales ya presenta una menor importancia en los horarios curriculares; por ello, la Comisión reconoce que se necesitaría una adaptación en el PEI para balancear las cargas académicas.

Las demandas de la sociedad a las labores de docencia para la enseñanza de la historia, están construidas desde un horizonte de expectativas plagado de: “torbellinos de las coyunturas políticas y sociales, influidos por redes sociales y medios de comunicación que tienden a priorizar la información sin contexto, sin criticidad y argumentación u otro criterio distinto al del

sensacionalismo” (CAEHC, 2022, p. 92); de esta forma, la Comisión destaca que el pensamiento histórico, historiográfico y crítico es una urgencia social.

Los docentes consultados para el diagnóstico realizado también señalaron retos propios de la enseñanza de la historia, los cuales se señalan a continuación desde su orden porcentual: “los contextos educativos afectados por las violencias, las polarizaciones tras una limitada cultura política y el desconocimiento de las diferencias regionales suman el 53,33%, mientras que la escasez y limitaciones de los recursos educativos fueron reportados en un 32,59%, seguidos del reto anclado a la utilidad social de la enseñanza de la historia, con un 12,96%” (CAEHC, 2022, p. 92). De acuerdo con el texto, la docencia de historia en Colombia sufre especialmente casos de censura y estigmatización, porque se concibe a la enseñanza de la historia como “ideológica” y “adoctrinadora”, lo que promueve un estado de control social sobre lo que se enseña, desde la dirección, los padres, o los actores armados que controlan determinado territorio.

#### *Recomendaciones.*

La Comisión solicitó al Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, un nuevo estatuto docente que, en coordinación con las organizaciones gremiales del magisterio, atienda las reales necesidades contractuales y laborales, ya presentadas, para la totalidad del magisterio que enseña historia u otras disciplinas; Mientras, al tiempo, recurriendo al marco contractual y laboral ya instituido, se sugirió la creación de nuevos ingresos para el magisterio, que permitan superar al déficit de profesores de historia, valorando en estas convocatorias a los y las profesionales que tengan formación y experiencia académica y pedagógica.

De igual forma, la Comisión planteó la necesidad de que el Estado considere aumentar las horas dedicadas a la enseñanza de la historia en cada uno de los niveles escolares en sus planes de estudio. Junto a ello, se sugirió elaborar un plan fiscal que permita verificar “las condiciones suficientes y necesarias a nivel contractual y laboral en dignidad, autonomía y libertad de cátedra” (CAEHC, 2022, p. 94). También se destacó la necesidad de reorganizar y actualizar la base de datos de los docentes, y la importancia de solucionar la condición laboral de provisionalidad de 3500 profesores. Finalmente, resaltó la necesidad de incorporar docentes indígenas, de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, del pueblo Rrom y etnoeducadores, para ocupar cargos en todas las Secretarías de Educación.

Por su parte, la Comisión recomendó al magisterio que enseña historia continuar con su lucha por las reivindicaciones y conquistas de mejores condiciones laborales y contractuales (CAEHC, 2022, p. 95). Resaltó la importancia de las organizaciones gremiales y sindicales como entes capaces de brindar apoyo para mejorar las condiciones, de tal forma que dignifiquen el trabajo docente en Colombia. Junto a ello, la Comisión recomendó a las instituciones de formación docente que propendan “por garantizar la calidad en la contratación de docentes en condiciones dignas salariales, con estabilidad laboral, nombramientos en propiedad, garantías para el ejercicio de la libertad de cátedra, estímulos a la producción académica, inversión en investigación, medios y recursos” (CAEHC, 2022, p. 95).

Finalmente, la Comisión recomienda a la sociedad colombiana que se incline hacia una búsqueda donde se “reconozca, respete, valore y respalden las labores que desempeñan los docentes que enseñan historia en las aulas escolares, en favor de la formación de pensamiento histórico para las nuevas generaciones” (CAEHC, 2022, p. 95). Además, señala la necesidad de que la ciudadanía evite “los señalamientos, estigmatizaciones y acusaciones (en contra de los maestros), que les impidan ejercer sus labores enmarcadas en el derecho de libre pensamiento y la libertad cátedra (CAEHC, 2022, p. 96).

### ***Recomendaciones sobre la formación de docentes que enseñan historia<sup>17</sup>.***

Las “Recomendaciones sobre la formación de docentes que enseñan historia” (pp. 97-110), se dirigieron a replantear la manera cómo los profesores han sido formados para la enseñanza de la historia, tomando en cuenta las características de dicha formación, los datos oficiales y los talleres y encuestas realizadas durante el diagnóstico. La Comisión refuerza, de esta forma, la perspectiva de que la profesión de docente es un pilar fundamental para transformar la enseñanza y aprendizaje de la historia, para destacar la importancia de la formación de un profesional especializado en la historia y en la pedagogía, que “relaciona los conocimientos históricos e historiográficos con las corrientes pedagógicas, metodológicas y didácticas que constituyen los

---

<sup>17</sup> En la versión disponible en el sitio de la Federación hay un error de digitación, dado que se repite el mismo título del capítulo Cinco (5): “Recomendaciones sobre las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia”, mientras que en índice y el desarrollo del texto se refieren a “Recomendaciones sobre la formación de docentes”. Disponible desde:

<https://www.fecode.edu.co/images/PDF2022/Recomendacionesdise%C3%B1oyactualizacionLineamientoscurricularesCienciasSociales.pdf>

elementos necesarios para construir procesos de enseñanza, la generación y el fortalecimiento de aprendizajes sobre el pensamiento histórico en los estudiantes” (CAEHC, 2022, p. 97).

Los talleres y encuestas realizadas durante la etapa de diagnóstico permitieron a la Comisión reconocer que, en general los profesores tuvieron falencias durante su formación escolar primaria y secundaria; también se hizo evidente una escasa relación entre la enseñanza de la historia y las especificidades de cada región, afín a los rasgos de la historia centralista. Además, la Comisión identificó un conjunto de debilidades durante el proceso formativo de profesores de ciencias sociales, entre ellas:

Desconocimiento de las corrientes, conceptos y elementos propios de la historia como ciencia y de la historiografía; Poco manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de la historia; Reducido dominio de los procesos pedagógicos en perspectiva interdisciplinaria, y en clave de las relaciones entre pensamiento histórico-memoria-cultura de paz. Falta de acercamiento a las historias locales, regionales y de los saberes olvidados e invisibilizados relacionados, no solo con los conocimientos de los pueblos indígenas, de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, sino con el aporte de las mujeres en la historia (CAEHC, 2022, p. 99).

Los datos oficiales solicitados por la Comisión a través de derechos de petición y requerimientos al MEN, permitieron reunir importante información sobre la realidad material y de formación de las y los docentes de la educación preescolar, primaria y secundaria, mediana y normalista, que componen al sector estatal con un total de 330,744 trabajadores, de ellos, 18.797 profesionales se dedican a la enseñanza de la historia; 99,8% de los docentes actúa en el nivel secundario y medio, pero no hay una división que permita contar con los datos por área en la sección de primaria, por lo que no se puede saber cuántos profesores de primaria son de ciencias sociales. Los datos presentan 534 etnoeducadores de ciencias sociales pertenecientes a los pueblos negros, afrocolombianos y palenqueros, 264 etnoeducadores indígenas y 31 etnoeducadores raizales; tal composición lleva a que la Comisión destaque la importancia de los etnoeducadores para el otro 95,6% de docentes de ciencias sociales, ya que les pueden acompañar en la comprensión de las características pluriétnicas y multiculturales de la nación colombiana.

Los niveles de formación de las ciencias sociales están mayoritariamente compuestos por profesores o licenciados, pero también hay una fuerte presencia de profesionales “de otras áreas”:

“otro bachiller”, “maestría en otra área”, “especialización en otra área”, “técnico o tecnólogo en otra área”; lo cual prueba que la formación no ha sido un prerrequisito esencial para otorgar los cupos de profesionales de la educación, desde la adopción del Estatuto 1278 de 2002. Junto a ello, se destacó la falta de incentivos para la formación continua de educación formal o posgradual de los profesores, quienes muchas veces acceden a títulos posgraduales, pero no logran un cambio de escalafón salarial.

A nivel nacional solamente se encontraron dos cursos de Licenciatura en Historia, presentes en el Valle del Cauca, mientras que se dictan 18 licenciaturas en ciencias sociales y 19 pregrados en historia, 16 maestrías y 5 doctorados, sumando instituciones públicas y privadas. Además, los cursos se concentran en los grandes centros urbanos, solamente 18 de los 32 departamentos colombianos poseen universidades que preparan para la enseñanza de la historia. La falta de presencia de posgrados es percibida por la Comisión como evidencia y causa de la precariedad en la formación.

#### *Recomendaciones*

La Comisión recomendó al Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, que garantice condiciones y espacios de formación para los docentes en ejercicio, de forma pertinente, permanente y de excelencia, ya sea por medio de incentivos, eventos formativos o becas para lograr una mejor titulación académica y pedagógica, y una movilidad docente que permita compartir saberes y experiencias, entre otras condiciones y espacios. Se le sugirió también al Estado la creación de planes de formación en los niveles de pregrado y posgrado, con énfasis en la enseñanza de la historia, e incluso la creación de más programas de licenciatura en historia, pues solo se cuenta con uno en todo el país. Además, se recuerda al Estado que es su deber “vigilar el diseño, la gestión e implementación de los planes territoriales de formación docente (PTFD)” (CAEHC, 2022, p. 106).

A las instituciones de formación de docentes, la Comisión recomendó una continua creación de escenarios de formación en los niveles de pregrado y de posgrado, de tal forma que haya más diálogo y reconocimiento entre el espacio escolar y el académico, conectando estos dos universos muy lejanos en la enseñanza de la historia. A la licenciatura de historia se le invitó renovar los componentes didácticos para la enseñanza de la historia, partiendo de la conciencia histórica, el pensamiento crítico y el pensamiento histórico. También se sugirió el diálogo interinstitucional

entre programas universitarios de historia y programas universitarios de educación, escuelas normales superiores, el MEN y las escuelas básicas en todos los niveles.

Al magisterio que enseña, la Comisión sugirió que asuma el compromiso con la formación continua, dirigida “al espíritu autocrítico en favor del pensamiento histórico, la conciencia histórica, el pensamiento historiográfico y las didácticas de la historia” (CAEHC, 2022, p. 109). Aunque respetando la autonomía institucional y la libertad de cátedra, la Comisión hizo énfasis en la importancia de incorporar los nuevos enfoques, didácticas y evaluaciones para el cumplimiento del nuevo diseño curricular.

Finalmente, la Comisión recomienda a la sociedad colombiana que reconozca el papel de los docentes que enseñan la historia, pues son un pilar “del pensamiento crítico, de reconstrucción de la memoria histórica y promotores de los derechos fundamentales” (CAEHC, 2022, p. 110); de esta forma le sugiere que apoye y dialogue con los procesos de enseñanza e investigación de la historia y su enseñanza.

### **De la Ley 1874 de 2017 a las Recomendaciones de 2022.**

A lo largo de la lectura y análisis de la LEOHC y de las Recomendaciones se observaron algunas diferencias y convergencias, entre lo que fue legislado por el Congreso Nacional y lo que ejecutado por la CAEHC. Replanteando lo legislado en la LEOHC, lo instituido por el Decreto 1660 de 2019 y lo ejecutado por las Recomendaciones, fue posible identificar contradicciones en los documentos de la enseñanza de la historia en el posacuerdo, pero también analizar convergencias importantes que construyen una orientación para reorganizar la disciplina en el currículo.

El propósito central de la Ley, expresado en su “Objeto”, Artículo 1, fue “restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (Ley 1874, 2017, Art. 1), por lo que indica que, hasta entonces, la disciplina de la historia no era obligatoria en los lineamientos curriculares de ciencias sociales. La Ley orientó que el restablecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza

de la historia sería organizado por la CAEHC a través de una revisión y ajuste de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.

Sin embargo, como se dijo anteriormente, el Decreto 1660 de 2019, que estableció el funcionamiento de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, alteró puntos fundamentales de lo establecido en la LEOHC. Con este decreto la CAECH alteró su función de revisar y ajustar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, para convertirse en un órgano consultivo para la construcción de documentos que orientarían el diseño curricular nacional. La nueva función de realizar “recomendaciones para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales” (MEN, 2019, Art. 1), recondujo el sentido de la CAEHC, de recomendar el cambio curricular, a proponer ajustes y revisiones de los lineamientos, lo que retiró fuerza a la Comisión. Además, el Decreto se sumó 1 representante del MEN no previsto por Ley, lo que estableció una posible tentativa de control del Gobierno Duque sobre la CAEHC.

El resultado del documento elaborado por la CAEHC fue un texto extremadamente amplio que buscó una comprensión global de la enseñanza de la historia, conectada no solo con los lineamientos y el currículo sino con las condiciones, prácticas y formación de los docentes, además de sus enfoques, didácticas y principios. En las Recomendaciones se encontraron sugerencias para los 6 ejes 1) Principio; 2) Enfoque; 3) Didáctica; 4) Evaluación; 5) Condiciones contractuales y laborales; y 6) Formación docente. En todos los ejes se efectuaron recomendaciones al: 1) Estado y el MEN; 2) Magisterio que enseña historia; 3) Instituciones de formación docente; 4) Sociedad colombiana; sin contar con que también se hicieron observaciones a las Academias, Asociaciones y Departamentos de Historia, y el ICFES, en casos específicos.

Al final, la CAEHC redactó un extenso documento que hace recomendaciones y reflexiona sobre muchos aspectos de la enseñanza de la historia y muchos actores sociales, promoviendo una relectura amplia de la enseñanza de la historia incluso a partir de diagnósticos, talleres y encuentros (todo realizado virtualmente), que apoyaron la recepción de un gran número de reivindicaciones de cambio. La gran y confusa cantidad de Recomendaciones elaboradas por la CAEHC, comparada con su función original, establecida en la LEOHC, permite concluir que muchas de las recomendaciones no encajan con la legislación, por ejemplo en el caso de las reivindicaciones para lograr mejores condiciones laborales y contractuales o formaciones, aspecto que se aproximó a las

banderas sindicalistas, importantes, legítimas y contundentes, pero sin una disposición legal que obligue al Estado a su cumplimiento. Sin una conexión directa con las disposiciones legales que dieron origen al CAEHC, muchas de las Recomendaciones pueden ser entendidas como una “lista de deseos” no garantizada legalmente.

Como ejemplo, se pueden citar las recomendaciones dirigidas al ofrecimiento de becas de capacitación para profesores; la compra de equipamientos tecnológicos; la garantía de buena Internet en todas las escuelas; promover las bibliotecas escolares de colecciones hemerográficas, bibliográficas, mapotecas físicas y digitales, recursos multimedia y audiovisuales y bases de datos; incentivar, reconocer y financiar la realización de proyectos de investigación; realizar anualmente los "Encuentros por la Historia y la Memoria", a cargo del MEN y de cada una de las 96 entidades territoriales certificadas.

También se solicitó al MEN un nuevo estatuto docente, el aumento de las horas dedicadas a la enseñanza de la historia en cada uno de los niveles escolares, la fiscalización con la intención de verificar “las condiciones suficientes y necesarias a nivel contractual y laboral en dignidad, autonomía y libertad de cátedra” (CAEHC, 2022, p. 94), y soluciones para la condición laboral de provisionalidad de 3500 docentes; se solicita incorporar docentes indígenas, de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, del pueblo Rrom y etnoeducadores para ocupar cargos en todas las secretarías de educación; crear equipos técnicos para acompañar las Instituciones de Educación básica y media en las distintas regiones del país;

Al magisterio se le recomendó ampliar las comprensiones del pasado, en su relación con el futuro y el presente, el espacio y el tiempo, asumiendo el potencial de la enseñanza de la historia desde el pensamiento histórico y a consciencia histórica; sentirse parte del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición; que desarrolle nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de la consciencia histórica, que involucren actividades como entrevistas, salidas pedagógicas, visitas a museos y registros fotográficos y audiovisuales del mundo cotidiano; la recreación de procesos evaluativos formativos, y no sumativos; el reconocimiento de que las condiciones laborales y contractuales de la categoría laboral son objeto de reivindicación y conquista; y un compromiso con la formación continua.

Hasta aquí todavía falta ejemplificar la larga lista de recomendaciones a las instituciones docentes, para seguir demostrando la sobrecarga de recomendaciones que podrían ser reconocidas

en el largo subcapítulo anterior, que detalló las principales sugerencias del documento. Además, las recomendaciones para la sociedad colombiana buscaron replantear el lugar social de la enseñanza de la historia, pero en muchos momentos quedaron cortas y fueron desplazadas invitaciones a mejoramientos en la didáctica, en la evaluación o la formación de profesores de la enseñanza de la historia.

Por tal motivo resulta fundamental resaltar e invitar a que estos múltiples reclamos, proyectos y deseos de transformación en la enseñanza de la historia, sigan el camino como uno de los frentes de la lucha social. Sin embargo, recortar el aspecto de la lucha para dar lugar a la transformación del currículo, permite a esta investigación articular las similitudes y diálogos entre la LEOHC y las Recomendaciones, formando una orientación de sentido para el nuevo contexto de la enseñanza de la historia en Colombia. De tal forma que, desde estas múltiples recomendaciones, se hace posible concentrarse en comprender cómo las Recomendaciones contestaron a los artículos dispuestos en la LEOHC, formando una orientación desde sus convergencias.

En el Artículo 1 de la Ley fueron establecidos los objetivos del restablecimiento de la enseñanza de la historia, a partir de tres ejes vinculados a: la diversidad en la identidad nacional, el pensamiento crítico y la memoria histórica. El primer objetivo es “Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, y fue desarrollado en diversas partes del documento, al valorar e incluir las historias de actores sociales que han sido olvidados por la historia nacional centralista, que ha excluido las poblaciones de distintos territorios, regiones y municipalidades, a las poblaciones indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras y Rrom, y que también ha invisibilizado la historia de las mujeres en la historia nacional.

La pauta de las mujeres no está presente en la LEOHC, pero la CAEHC, en conjunto con los movimientos sociales, organizaciones sociales e historiográficas, y actores independientes, la añadió para romper con el relato nacional centralizador, no solo desde la inclusión de las historias territoriales, étnico-culturales y raciales, sino que el corte de género permite una crítica a la historia colombiana como una expresión patriarcal. Así, este objetivo fue contestado con la inclusión de historias que habían sido ignoradas por la narrativa centralista, incluyendo actores y territorios que no habían sido contemplados.

El segundo objetivo: “Desarrollar el Pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en contexto americano y mundial”, fue siempre trabajado desde la articulación de las categorías de “pensamiento histórico, pensamiento historiográfico y pensamiento crítico”, haciendo énfasis en el primero como la habilidad a ser desarrollada por los nuevos lineamientos. El pensamiento histórico fue comprendido desde la pregunta por la relación entre pasado y presente, de manera que se hiciera posible analizar los problemas sociales actuales, buscando comprenderlos desde sus orígenes y desarrollo, hilando el pasado y presente de manera relacional. Pensar históricamente se presenta como una continuidad, en el sentido de que promueve la comprensión de conceptos sustantivos y procedimentales que permiten al sujeto desarrollar su conciencia histórica, entendida como la capacidad de establecer conexiones entre pasado, presente y futuro, reconociéndose como sujeto histórico con una identidad individual y colectiva, racional y afectiva y, al mismo tiempo, situándose a nivel territorial, departamental, nacional, continental y global.

El tercer objetivo, de “Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz en nuestro país”, fue trabajo en las Recomendaciones desde el horizonte de la reconciliación, la convivencia y la cultura de paz, sin una definición clara de lo que se comprende como memoria o de su definición en cuanto memoria histórica. La memoria es pensada en un sentido de fuente de las voces presentes en el conflicto armado, desde una dimensión social sin un vínculo entre la historicidad de la memoria con el contexto histórico, político y económico.

Los Artículos 2, 3 y 5 de la LEOHC exponen la división de contenidos para tres niveles de formación: educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media, respectivamente. En estos tres niveles escolares se planteó la división de los objetivos establecidos en el Artículo 1, como alteración parcial de la Ley General de Educación de 1994. Sin embargo, en ningún momento a lo largo de las Recomendaciones se sugirió algún tipo de contenido, didáctica, lineamiento o política específica para los niveles escolares específicos, sino que se optó siempre por referirse de manera amplia a la “educación básica y media”.

Al tiempo, es importante destacar que, tanto en la LEOHC, como en las Recomendaciones, la enseñanza de la historia fue reclamada como una disciplina obligatoria aplicable desde el primer grado de la educación básica hasta el último, lo que configura un avance frente a la cantidad de tiempo en la formación histórica de un estudiante, principalmente en los grados iniciales. Sin

embargo, las Recomendaciones no aportaron opciones para determinar cómo se introducirían estas transformaciones específicamente en los Lineamientos Curriculares, o para saber la forma en que las escuelas deberían adaptar las transformaciones de la enseñanza de la historia a sus PEI y planes de estudios. Además, las Recomendaciones resumieron la importancia de la enseñanza de la historia en el magisterio, pero no reconocieron a las escuelas e instituciones escolares como una posición también clave para el espacio curricular, la libertad de cátedra, la integración con los proyectos instruccionales y la facilitación de los recursos pedagógicos, didácticos y evaluativos.

El Artículo 4 reintroduce la enseñanza de la historia en las “Áreas obligatorias y fundamentales”, como una disciplina integrada a los lineamientos de ciencias sociales, aunque sin alterar la carga horaria o el currículo de las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lenguaje. Para la enseñanza de la historia, esta norma no gana espacio curricular en el currículo total, sino que la mantiene “apretada” en medio de las ciencias sociales. Para las Recomendaciones, este bloqueo perjudica principalmente el restablecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la escuela básica, dado que la historia sigue marginalizada en el currículo.

Esta disposición afirmó un lugar de “suma y alteración” de principios, enfoques, didácticas y evaluaciones para la enseñanza de la historia, sin garantizar mayor espacio curricular para lograrlo. Así, fueron añadidas nuevas disposiciones para el área de las ciencias sociales escolares, solamente acumulando más contenidos en un área que ya cuenta con una lista de 9 disciplinas y 6 temas transversales, en un área que no tiene espacio garantizado en el currículo. De tal forma, las Recomendaciones no “revisaron y ajustaron” los Lineamientos Curriculares de las ciencias sociales, sino que añadieron nuevos principios, enfoques, didácticas y evaluaciones a la estructura curricular, lo que sobrecarga aún más esta área marginalizada y con un espacio curricular restringido.

Al final, las recomendaciones expresadas entre paréntesis en la página 26 fueron lo más cercano a unos nuevos lineamientos curriculares para las ciencias sociales, la recomendación en cuanto a principios para la enseñanza de la historia al Estado Colombiano, en cabeza del MEN, debería tener, con relación a sus nuevos ajustes y revisiones de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales:

- a) la comprensión y reivindicación de los enfoques étnicos de los pueblos indígenas, los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros y el pueblo Rrom, el

enfoque de género, orientación e identidades sexuales diversas, de clase, de interespecie y en la diversidad regional; b) el dimensionamiento de las dinámicas históricas y sociales de nuestro país, en los contextos latinoamericano-caribeño y mundial; c) el fortalecimiento de procesos y la promoción de la memoria histórica, que contribuyan a la reconciliación y la paz territorial en nuestro país (CAEHC, 2020, p.26).

La siguiente recomendación al Estado colombiano, en cabeza del MEN, relacionó las Recomendaciones con la “formación ética” de los Lineamientos Curriculares para la educación ética y valores humanos, y a la “formación ciudadana” con los Lineamientos sobre Constitución Política y Democracia, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Cátedra de Afrocolombianidad, Sistema de Convivencia Escolar y Cátedra de Paz. Sin embargo, no fue trabajada la adaptación o relación de los principios, enfoques, didácticas y evaluaciones a la forma de relacionar estas recomendaciones amplias con estos documentos curriculares, dejando solamente huellas sobre cómo debería ser, pero sin una respuesta concreta frente a las alteraciones curriculares necesarias para el restablecimiento de la enseñanza de la historia.

En las Recomendaciones, siguiendo lo indicado en el 2º Parágrafo del sexto Artículo de la LEOHC, también se apuntó a la orientación de los procesos evaluativos a ser adaptados por el ICFES. Se sugirieron capacidades, habilidades y destrezas del pensamiento histórico, historiográfico y crítico para los 6 enfoques, como ya fue posible observar en el apartado correspondiente. Las recomendaciones sobre la inclusión de nuevas habilidades, capacidades o destrezas, se presentaron como la invitación más clara frente a la transformación del currículo vigente; sin embargo, tampoco se indicó cuáles los estándares o lineamientos serían alterados con estas propuestas, o si solamente iban a añadirse unos nuevos.

Otro elemento declarado en la LEOHC, y reafirmado por las Recomendaciones, fue la ratificación de la autonomía escolar, garantizada desde la Ley General de Educación de 1994, que garantiza la libertad de cátedra. Aunque se afirmó la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en el currículo de la educación básica y media, eso no negó la autonomía de las escuelas para adoptar la enseñanza de la historia desde su interpretación, con base en el currículo abierto, flexible y autónomo orientado por la LGE.

Al final, las Recomendaciones terminaron por no recomendar las revisiones y ajustes de los lineamientos curriculares de forma concreta y objetiva, sino a través de huellas, pista o indicaciones, que han sido recolectadas en este trabajo de grado con el objetivo de comprender un sentido de las alteraciones propuestas en la LEOHC y las Recomendaciones. La orientación de estas transformaciones curriculares será trabajada a profundidad en el subcapítulo 4.1, que revisa la forma en que estas transformaciones impactan al currículo vigente, para luego analizar cómo estas transformaciones curriculares modifican la ideología dominante en el currículo.

### **Capítulo 3: Ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia**

El presente capítulo desarrolla y profundiza el entendimiento del currículo como un objeto ideológico, para plantear la manifestación de la ideología dominante en el currículo de la historia que fue presentado y discutido en el capítulo anterior. Para entender la manifestación de la ideología dominante del currículo de la enseñanza de la historia, primero se retoma el concepto de currículo histórico, político e ideológico, por considerar que estas definiciones conducen a una metodología que permite evidenciar la ideología dominante en el currículo, desde los conflictos de poder, la legitimación ideológica y el estilo de argumentación del currículo. En segundo lugar, el capítulo avanza en la discusión sobre los conflictos de poder entre las 3 corrientes ideológicas del campo de la enseñanza de la historia, viendo que algunas se tornaron hegemónicas, mientras otras luchan desde la resistencia. Por último, se comprendió la legitimación ideológica y el estilo de argumentación inscrito en el currículo, para definir una ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia, con base en el análisis sociopolítico y de sus alcances en la sociedad.

#### **3.1 La ideología en el currículo**

En el subcapítulo 2.1 “Sociedad, educación y currículo”, este último fue definido como un objeto histórico, político e ideológico, para comprenderlo como una fuente importante para analizar el sentido histórico, político e ideológico de la educación. Profundizando en la dimensión ideología que se manifiesta en el currículo, se articularon autores pertenecientes a la nueva sociología del currículo, como Gramsci (2007), Apple (2008) y Giroux (2004), para plantear un marco de comprensión y relacionar el concepto de ideología en el currículo de la enseñanza de la historia en Colombia.

En el sentido común, el significado del currículo está generalmente asociado a los planes de estudio, la tabla de contenidos o las reglamentaciones sobre la educación, que configuran un currículo explícito. En esta concepción, el currículo comprende un conjunto de conocimientos neutrales, científicos y legítimos para la transmisión y formación de las generaciones más jóvenes, compatible con la visión neutra y liberal. Así, el currículo pudo ser entendido como el documento que reúne los conocimientos esenciales para la vida en sociedad sin ningún sesgo político.

Sin embargo, como ya se ha visto en el capítulo anterior, la educación es por naturaleza una actividad política, porque trabaja el concepto de transformación del sujeto humano desde un sentido de “qué y para qué” enseñar (Freire, 1970). La pretensión de construir un discurso sobre la supuesta neutralidad de la educación oculta, efectivamente, una ideología de legitimación de las estructuras desiguales de la sociedad (Giroux, 2004). Desde el discurso de neutralidad, la escuela asume una posición de omisión frente a los problemas sociales, lo que contribuye a la profundización de las estructuras de clase y forma sujetos diseñados para luchar por la sobrevivencia en el mercado de trabajo.

El currículo se constituye como un objeto ideológico porque comprende una visión de mundo y un sistema explicativo para la realidad compleja, o sea, no puede acceder a una interpretación científicamente neutra sobre la realidad natural y social, ya que debe seleccionar en medio de la infinita posibilidad de temas, contenidos y problemáticas a ser abordados, no pudiendo construir una visión total de la realidad social y natural. El aspecto político del currículo se da justamente desde su finalidad formativa, dado que todo currículo presenta un conjunto de saberes que deberían ser enseñados a todos los sujetos escolares, con el objetivo de transformar la cultura de la sociedad hacia determinado horizonte político, social y económico. El currículo también se constituye como un objeto histórico por su correlación directa de condicionamientos materiales y culturales específicos de un tiempo y espacio, sobre los individuos de determinada temporalidad histórica (Gramsci, 2007; Apple, 2008; Giroux, 2004).

En tal sentido, interesada en profundizar la relación entre currículo y política, Hagino (2020) analizó la reproducción social de la educación como una teoría consolidada dentro de las teorías curriculares; para la autora, la década de 1970 y 1980 representó un nuevo momento para no pensar el currículo como un camino para mejorar al ser humano, sino como producto de relaciones de poder. En las teorías de la reproducción se trató de evidenciar la reproducción, no mimética y tampoco pasiva, de las lógicas de la sociedad de clases en la educación y en el currículo que constituye uno de los fundamentos centrales de la nueva sociología del currículo, que categorizador por Hagino presentase como una red de pensadores que logran comprender las dimensiones políticas, económicas, sociales e ideológicas en la estructura curricular.

La nueva sociología del currículo fue conceptualizada por autores como Bernstein, Apple, Giroux, Gramsci, Freire, Bourdieu y Althusser, y propone la comprensión de que todo sistema

escolar institucionalizado posee una función ideológica, y que la educación actúa como un poder simbólico para interiorizar valores sociales con determinados objetivos político-pedagógicos. Es desde allí que la nueva sociología del currículo se constituyó como enfoque investigativo, que busca justamente comprender el currículo, y toda su estructura, como elementos relacionados con las disposiciones sociales, políticas y económicas más amplias de la realidad. Desde esta perspectiva, se comprendió que la organización de la estructura curricular está en diálogo con proyectos políticos y pedagógicos para determinada sociedad. Fundamentalmente, en esta matriz el currículo es entendido como un objeto ideológico, que carga un sentido de formación a los sujetos en el sistema educativo nacional que legitima el funcionamiento, manutención y profundización de las estructuras sociales, políticas y económicas.

En este contexto, para Giroux (2004), el sistema educativo debe ser comprendido como un proyecto de formación cultural de la sociedad en que esté actuando, este proyecto posee objetivos formativos para el moldeamiento de la ideología dominante en la sociedad, buscando condicionar la forma con que los sujetos comprenden y explican al mundo, de tal forma que se dé un mejor funcionamiento del capitalismo. A lo largo de los siglos, la escuela adquirió esta funcionalidad frente a conducción de los individuos sobre las formas deseables de comprensión sobre la realidad natural y social.

Ahora bien, el análisis propuesto por Giroux (2004) y Apple (2008) permite comprender que las estructuras macro sociales, políticas y económicas siguen ocupando un lugar central en el condicionamiento de las estructuras educacionales y, al mismo tiempo, los autores lograron percibir que estos proyectos de formación cultural también constituyen un elemento central de la organización política, social y económica. Fue en el estudio de la legitimación cultural de la dominación que Giroux y Apple comprendieron la correlación entre las estructuras culturales, en las cuales se incluyen la educación y las estructuras sociales, políticas y económicas. De esta forma, el análisis sobre la cultura permite comprender la ideología enseñada en las escuelas, y materializada en el currículo, que produce y reproduce un entendimiento social sobre la realidad que legitima a las estructuras macro sociales. Por esto, la ideología impuesta por el Estado en el sistema escolar constituye una importante porción de la dominación cultural, mantiene y profundiza las relaciones de clase.

Sumado a lo anterior, Giroux (2004) destaca la importancia del reconocimiento de posiciones contrahegemónicas para comprender que la dominación, aunque hegemónica, nunca es total y absoluta al punto de que sea imposible asumir una posición de resistencia frente a la dominación. A pesar de estar fuertemente influenciados por las lógicas materiales y culturales de dominación, los individuos poseen la capacidad de reinventarse como sujetos históricos, contraponerse a esquemas de dominación y proponer otros. Por esto, las ideologías hegemónicas están en una lucha dialéctica contra las ideologías contrahegemónicas, lo cual funciona como motor de las transformaciones y continuidades de las relaciones de poder en el marco de la educación. El reconocimiento de las ideologías hegemónicas y contrahegemónicas permite comprender que el currículo es resultado de una lucha política, educativa e histórica, que condiciona el sentido de “qué”, “para qué” y “cómo” enseñar. Además, estas corrientes contrahegemónicas presentan referentes críticos importantes para comprender la lógica de dominación presente en este campo educativo.

Con relación al contenido del currículo, resulta pertinente retomar a Bernstein (1997) para pensar el contenido curricular como expresión de un conocimiento oficialmente reconocido como legítimo. El conocimiento legitimado por el Estado pasa por un proceso de selección en su organización y “pedagogización” de una carga moral, política e ideológica, en el sentido de enseñar determinados conocimientos y no enseñar otros, lo que puede ser percibido en el currículo (como organizador de contenidos), en la pedagogía (como metodología educativa) y en la evaluación (como medición y validación del aprendizaje). Así, vale la pena expandir el sentido político del currículo, como lo hace Bernstein, para cuestionar el lugar, el tiempo y la importancia evaluativa de las asignaturas, así como su obligatoriedad o no, su integración o independencia frente a otras asignaturas, viéndolas también como una expresión de la intencionalidad política de la escuela, como elementos para comprender la ideología propagada en este sistema, escrita en el currículo. Así, se comprende que la forma en que está organizada la educación condiciona un sentido ideológico formativo, articulado con las relaciones de poder presentes en la sociedad y en el Estado.

La estructura curricular planteada por Bernstein (1997) presentó un importante referente para comprender un sentido instituido por el currículo desde la organización de la carga horaria, de los contenidos, de la didáctica, de la evaluación, etc., se trata de un conjunto de disposiciones que condiciona la educación en torno a un objetivo político y pedagógico. Esto se puede complementar

con las ideas de Goodson (1991), quien definió el concepto de currículo explícito, o escrito, como un conjunto de aspiraciones públicas del Estado frente a su objetivo formativo, lo cual permite establecer la estructura curricular explícita como fuente para acceder a lo que Apple (2008) entiende sobre la ideología presente en la misma.

La estructura, las normativas, los contenidos, los objetivos y las evaluaciones en su suma y relación proyectan una ideología acerca de cómo las y los ciudadanos-estudiantes deben comprender el mundo. O sea, mirando hacia lo institucionalizado de manera formal, es posible comprender las disposiciones que condicionan, potencializan y limitan las prácticas educativas en su dimensión ideológica (Apple, 2008). Como ya se mencionó, profesores, coordinadores y estudiantes tienen la posibilidad de construir alternativas a este currículo, sin embargo, las disposiciones legales siguen ejerciendo un papel de dominación sobre el sistema educativo que regula el nivel de autonomía de cada institución escolar.

Al respecto, Giroux (2004) reconoció las múltiples posibilidades de resistencia y alternativas a la educación dominadora, para comprender que la dominación no es total y absoluta, pero sigue siendo dominante. De manera específica, esta investigación no se concentra en comprender los procesos de resistencia y reinención de pedagogías alternativas para la enseñanza de la historia, sino en reconocerlas para comprender las relaciones de poder inmersas en la ideología dominante del currículo, en el caso de la enseñanza de la historia.

Apple (2008) y Giroux (2004) son los autores que mejor han contribuido para comprender cómo analizar la ideología presente en esta estructura curricular explícita, de la incidencia de la historia. Metodológicamente, en primer lugar, los autores propusieron la descripción de las normas, contenidos, organización y evaluación como elementos que definen la función o el objetivo explícito en el currículo; en segundo lugar, se debe realizar un análisis sociopolítico de este currículum en medio del régimen de historicidad de las luchas sociales e ideológicas, lo que configura otra camada de la intencionalidad ideológica del currículo, no tan explícita. Por último, será necesario comprender cómo se establece esta ideología en la comunidad escolar, y sus alcances formativos en la sociedad, como ya se había planteado en el subcapítulo 2.1.

La relación del conocimiento y el poder funciona como guía para comprender la manifestación de la ideología dominante en el currículo, a partir de otros tres elementos: los conflictos de poderes, la legitimación del poder y el estilo argumentativo. Los conflictos de poder

constituyen una dimensión fundamental en la comprensión de que el currículo es el resultado de luchas políticas ideológicas y pedagógicas acerca del sentido de la educación. De entre las diversas corrientes que plantean distintos sentidos para la enseñanza, una o algunas ideologías se establecen como hegemónicas, siendo incorporadas al currículo nacional explícito, cotidiano u oculto, mientras que otras se vuelven marginalizadas y dependientes de acciones individuales y autónomas. En suma, las distintas corrientes ideológicas luchan por tornarse la ideología dominante en el currículo.

Establecida la hegemonía de una ideología dominante sobre las ideologías dominadas, se debe comprender tal visión de mundo desde su régimen de historicidad, de manera que se relacione la estructura curricular con las estructuras amplias de la sociedad y, de esta forma, ver que el currículo se constituye en medio de la dialéctica entre las estructuras culturales y escolares, y las estructuras macro sociales. En dicho escenario, la tradición selectiva fue instituye desde un juicio del Estado acerca de cuáles ideologías deben ser legitimadas como oficiales y cuáles deben ser alejadas del sistema de educación. Comprendiendo el currículo como resultado de luchas ideológicas y como parte de un proyecto político de formación, cabe una problematización desde el contexto sociopolítico, enfocada en por qué determinadas ideologías fueron hegemónicas y qué lógica política educativa las orienta. El texto, en su contexto, permite reconocer que las ideologías establecidas en el currículo legitiman la continuidad o profundización de las estructuras de poder presentes en la sociedad y en el Estado, dependiendo de los proyectos políticos, educativos e ideológicos de cada contexto.

Por último, es necesario analizar los estilos de argumentación utilizados en el currículo para legitimar las posiciones ideológicas y sus intereses políticos e históricos. El lenguaje seleccionado, o no seleccionado, compone una dimensión fundamental de la configuración de los procesos formativos culturales, ya que desde estos códigos sociales no son transmitidos solamente informaciones, sino valores, sentimientos y, en consecuencia, ideologías (Apple, 2008; Giroux, 2004). Al analizar la manera como el Estado ha dispuesto el currículo desde el estilo de argumentación que ha empleado, también se presenta una herramienta importante en el análisis de la ideología dominante.

Así, esta investigación logra comprender la manifestación de la ideología en la estructura curricular explícita de la enseñanza de la historia en Colombia y, una vez comprendida la estructura

curricular de la enseñanza de la historia en Colombia, en clave de su historicidad, fue posible identificar elementos que constituyen la ideología dominante que ha estado presente en la formación de los sujetos en el sistema escolar. La comprensión de la ideología dominante en la estructura curricular permitió analizar las transformaciones y continuidades en la historia del currículo, específicas para el período del posacuerdo.

Esta relación directa del currículo con su contexto político, histórico e ideológico debe ser pensada en el contexto del sistema capitalista y sus desdoblamientos de relaciones de poder y desigualdad. Desde esta perspectiva crítica, Giroux (2004) afirma la historicidad de la educación bajo la dominación del sistema capitalista, donde “las escuelas mediaban y legitimaban la reproducción social y cultural de clase, raza y relaciones de género en la sociedad dominante” (Giroux y Penna, 1979, en Giroux, 2004, p. 71).

Pero tales procesos de reproducción cultural y social no pueden ser comprendidos solo desde lo explícito en el currículo y su estructura, sino también a partir de una investigación social crítica, para relacionar el universo escolar con el universo político. En los términos clásicos de Bourdieu y Passeron (1999), que fundaron la teoría de la reproducción apropiada por la nueva sociología del currículo, se comprende el sentido de la escuela desde la reproducción de las estructuras sociales, políticas y económicas de la sociedad más amplia, al mismo tiempo, se reconoce al sistema educativo como ámbito no como pasivo, sino como agente en esas estructuras, también de forma dialéctica. Por tanto, la reproducción no parte de un esquema mecánico en donde hay una determinación de las estructuras sobre la educación, sino una relación entre influencias.

Todavía hay que reconocer que la influencia de estas estructuras sobre el currículo establece el sometimiento de la educación a los intereses de las élites dominantes en las estructuras económicas, políticas y culturales, lo cual no es un elemento en el currículo, sino que está escondido en un “currículo oculto”. Este concepto es clave para pensar en el interés político que direcciona a la organización de los contenidos y saberes que son reproducidos en el espacio escolar. El currículo oculto también se presenta como posibilidad de comprender la política en las estructuras y en los detalles, como una categoría para la aprehensión de la ideología, tanto en el currículo escrito, como en el cotidiano.

Para Apple (2008) y Giroux (2004) el currículo y la ideología son dos categorías relacionadas por sus naturalezas conceptuales, dado que el currículo siempre va a expresar un

recorte de la realidad y va a constituir una visión sesgada por una intencionalidad de cómo las personas deberían percibir el mundo. El currículo presenta una importante fuente para acceder a la ideología manifestada en sus contenidos de los planes de estudio, en el espacio que las disciplinas poseen en el currículo, las organizaciones evaluativas, pero también podría ser estudiado desde sus prácticas y rutinas cotidianas. Independiente del punto de vista sobre el currículo, la dimensión política e ideológica son fundamentales para situar la ideología de la educación en un marco más amplio de las relaciones de poder.

Al respecto, Torres (2003) expone una importante relación entre la historia y las relaciones de poder en la realidad, que permite explorar el valor político implícito en las disputas por el pasado que será enseñado en las escuelas. La historia es entendida como un espacio de disputa entre diferentes sectores que buscan imponer un pasado hegemónico, que oriente la comprensión social sobre lo que ha sido, lo que es y lo que debería ser la realidad social, condicionando fuertemente a la forma de percibir el mundo y a sí mismos en este marco.

La historia nacional defendida por el Estado colombiano está vinculada a la legitimación de determinadas estructuras de poder establecidas en la sociedad, y articula diversos “mecanismos de control de la memoria social” (Torres, 2003, p. 200). Así, estableciendo un diálogo entre Torres (2003) y Apple (2008) es posible destacar la preocupación sobre la forma como el Estado se ha apropiado de la enseñanza de la historia en tanto una tecnología de dominación social, por medio del control sobre un pasado hegemónico que termina por defender los intereses del capital. En estos términos, el currículo de la enseñanza de la historia debe ser interpretado en clave de las relaciones de poder presentes en la sociedad más amplia, que influyen y condicionan al sistema educativo nacional, pero no lo determinan, reconociendo, junto a Giroux (2004), que estas denominaciones no son totales y el currículo no reduce a todas las prácticas educativas.

En tal sentido, comprender las relaciones entre currículo e ideología implica construir un referente epistemológico “basado en un fundamento teórico que reconozca la interacción dialógica entre el interés social, el poder político y el poder económico por un lado, y el conocimiento y las prácticas escolares por el otro” (Giroux, 2004, p. 72). Es decir que, para entender la educación, se le debe asumir desde su entorno social y político, como forma de condicionamiento de las prácticas que, muchas veces, puede optar por obedecer las imposiciones curriculares o presentar un proyecto educativo alternativo al instituido por el Estado.

Las prácticas escolares pueden presentarse como una forma de resistencia a la hegemonía del currículo, para formar sujetos desde principios alternativos y activos relacionados con los problemas sociales (Giroux, 2004). El reconocimiento de corrientes contrahegemónicas es fundamental para comprender que la dominación curricular no es total y, en verdad, representa importantes fundamentos para la crítica de esta hegemonía. Aunque el currículo no explique por sí solo las prácticas educativas, aún sigue siendo una de las principales claves de lectura para entender el sentido de la educación, el “para qué” enseñar lo que enseñamos.

Finalmente, comprender esta relación dialéctica en el currículo, entre corrientes ideológicas hegemónicas y contrahegemónicas, resultó una importante fuente para comprender el currículo como resultado de la lucha entre corrientes políticas, educativas e ideológicas, particularmente para el campo de investigación de la enseñanza de la historia. Por tal motivo, el próximo capítulo abordará los conflictos de poderes presentes en el campo de investigación de la enseñanza de la historia de Colombia, con el objetivo de comprender cuáles posiciones ideológicas se hacen dominantes y cuáles dominadas, para luego analizar la ideología hegemónica desde su contexto histórico y político, desde su sentido formativo y su estilo discursivo.

### **3.2 Luchas ideológicas en el campo de la enseñanza de la historia**

Tomando en consideración la perspectiva sociológica de la ideología como un sistema de ideas que explican la realidad social, se toma el campo de investigación de la enseñanza de la historia como fuente para comprender la disputa de poder entre distintas corrientes ideológicas de la enseñanza de la historia. Se recorrerán los balances bibliográficos presentados en los antecedentes para comprender las tres líneas de investigación: didáctica, curricular y cognitiva. Luego se analizará la formación específica del enfoque curricular y la manera como se ha investigado la enseñanza de la historia, asumiendo la tradición teórica de relacionar la educación con la política y la historia como aportes claves para la investigación.

Para finalizar, se revisará el estado actual de la discusión sobre la enseñanza de la historia en Colombia, reconociendo tres posiciones centrales que entran en juego: la Historia Patria de la Academia Colombiana de Historia; la Nueva Historia, de la Asociación Colombiana de Historia, y la Historia Integrada, de FECODE. Tales posiciones fueron identificadas en las discusiones

académicas y en las tensiones al interior de la Comisión Asesora, identificables con la breve lectura de las actas de las reuniones<sup>18</sup>. Partiendo de las distintas comprensiones sobre cómo ha sido la enseñanza de la historia y cómo debería ser, se establecerán las corrientes hegemónicas en el currículo nacional, a la vez que las marginalizadas, para reconocer la relación de poder entre las diferentes ideologías de la enseñanza de la historia.

Para una comprensión amplia y panorámica de las tensiones ideológicas en el campo de investigación de la enseñanza de la historia de Colombia, se recurre al balance investigativo realizado por Rodríguez (2014) y a los trabajos de grado de Silva (2017), Quintero (2018) y Domínguez-Acevedo (2021). La concepción de campo orienta la discusión sobre las diferentes teorías sobre la enseñanza de la historia, que se constituye como una arena donde se confrontan distintas concepciones sobre la historia y su enseñanza.

Los trabajos revisados comparten el hecho de emplear el concepto de campo de Bourdieu (2002), por su potencia como categoría analítica que permite ver la producción del conocimiento como un espacio propio de las dinámicas de las ciencias sociales. La concepción general de campo es la de un espacio delimitado de acción donde los actores sociales y sus posiciones se disputan un escenario de dominación con relación al otro. La tensión entre transformar, modificar y conservar determinadas estructuras sociales es lo que establece al campo como “un dominio discursivo, un sistema de prácticas sociales que constituyen un conjunto articulado de enunciados, sujetos e instituciones” (Silva, 2017, p. 11).

Esta definición de campo es utilizada por las cuatro investigaciones como herramienta para analizar la producción de conocimiento académico sobre la enseñanza de la historia, y de las ciencias sociales escolares, como un espacio de tensiones conceptuales, políticas y epistémicas. El campo, como perspectiva de disputa entre concepciones y perspectivas de la enseñanza de la historia, resulta muy útil para la investigación, pues le permite, no solo aprovechar el conocimiento acumulado, sino posicionarse en medio del propio campo de tensión. Partiendo de la premisa de

---

<sup>18</sup> El conjunto de actas de reuniones y documentos anexados suma más de 360 páginas, con mucha información sobre el funcionamiento, los integrantes, las discusiones y decisiones de la CAEHC. Debido a la falta de tiempo e insumos para la inclusión de los textos, queda la invitación para utilizarlos en una futura exploración investigativa. Los documentos pueden ser solicitados mediante un correo al MEN.

Gramsci (2006) de que “vivir significa tomar partido”, es importante estar ubicado en la discusión para posicionarse en ella.

En tal sentido, Rodríguez (2014) señala que hacia el final de los años de 1980 y mediados de la década de 1990, el legislativo organizó la enseñanza de la historia mediante el Decreto 1002 de 1984, el Decreto 1167 de 1989 y la Ley General de Educación de 1994, que consolidaron una nueva configuración para la enseñanza de la historia, que fue integrada al área multidisciplinar de las ciencias sociales. La disciplina de la historia transformada en un campo específico, y las ciencias sociales definidas como campo multidisciplinario, interdisciplinario e integrador plantearon un contexto donde se generaron nuevas discusiones sobre el lugar y el sentido de la enseñanza de la historia.

Posteriormente, el Estado promulgó los Lineamientos Curriculares para las Áreas Básicas (1998), los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales (2002), los Estándares Básicos en competencias en Ciencias Sociales (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), que renovaron las discusiones sobre la historia y las ciencias sociales; lo cual permite concluir que el campo de investigación se ha intensificado en la medida en que se han dado actualizaciones en las normativas curriculares desde el final de la década de 1980.

Por su parte, para Silva (2017) la configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales, como campo de saber y poder en Colombia, se da entre 1976 y 1994, luego amplía la mirada sobre la producción académica interdisciplinaria y expone una posterior integración a las ciencias sociales a nivel normativo. Tanto Silva (2017), como Rodríguez (2014) comparten la idea de pensar la integración de la historia a las ciencias sociales como un proceso de aproximación entre las concepciones académicas y las escolares, lo que lleva a considerar que esta visión de la historia como disciplina integrada es promisoría.

Tanto Silva, como Rodríguez comprendieron que el campo de investigación de la enseñanza de la historia es una subcapa de las ciencias sociales escolares. Rodríguez (2014) afirmó que toda la transformación política y legal de los años de 1990 fue la que realmente facilitó la consolidación del campo de discusión académico, sustentando, mediante el balance que realizó, la expansión de las investigaciones académicas en las universidades de Colombia, exponiendo un largo recorrido de las investigaciones realizadas durante las dos primeras décadas del campo, sin embargo, nombrar detalladamente la producción no conviene al objetivo de la investigación, aunque resulta

fundamental para ubicar dónde se presentó. Para Rodríguez (2014) en este contexto se formaron tres enfoques centrales que caracterizan este campo de investigación: el cognoscitivist, el curricular y el didáctico.

Cada una de las tres líneas formuló sus propias formas de pensar las relaciones entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, cuenta con sus propios autores y temas, categorías analíticas y sujetos de investigación, así como con un marco epistemológico y un conjunto de posibilidades específico. Resumiendo, el enfoque cognitivo de la educación está más interesado en la dimensión subjetiva de los sujetos escolares y en los procesos cognitivos capaces de desarrollar capacidades y habilidades fines de las prácticas pedagógicas planeadas, ejecutadas y evaluadas. La dimensión cognitiva implica una aproximación epistémica a la educación, con la psicología y las ciencias cognitivas, para comprender las dimensiones psíquicas de la relación de enseñanza y aprendizaje con el desarrollo cognitivo del individuo.

El enfoque de la didáctica se concentra en comprender “las prácticas de enseñanza, los procesos formativos o de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones profesionales de los docentes” (Rodríguez, 2014, pp. 111-112). Las prácticas pedagógicas se enfocan en priorizar las experiencias de la realidad escolar, tanto de los procesos de desarrollo del estudiante como de la formación de maestros. Por su parte, el enfoque curricular se relaciona especialmente con los contenidos presentes en los planes de estudio desde su selección, ordenación y finalidad del contenido. La mirada se da hacia las narrativas, las historiografías, las memorias sociales establecidas como conocimiento legítimo en la escuela. Este enfoque trabajó con contundencia sobre la relación entre el sentido de la educación y las estructuras políticas, económicas y sociales.

Desde otra perspectiva, Quintero (2018) y Domínguez (2021) se enfocaron en elaborar un balance de la enseñanza de la historia, reconociendo aspectos similares a los enfoques didácticos, cognoscitivos y curriculares comprendidos en la investigación de Rodríguez (2014). En principio, la enseñanza de la historia constituyó el enfoque curricular, con trabajos sobre cómo se comprendía la historia en la escuela, concentrándose, principalmente, en entender la relación entre la historia enseñada y sus vínculos con el nacionalismo y el patriotismo.

Sin embargo, en cuanto al campo de investigación de la enseñanza de las ciencias sociales, como de la historia, las investigaciones de Rodríguez (2014), Quintero (2018), Domínguez (2021) y Silva (2017) presentan un predominio de los enfoques constructivistas. Tal perspectiva de

investigación se vincula al enfoque consagrado también por la estructura curricular, justificando el estudio desde su aplicación en la realidad escolar, o sea, se marca una correspondencia de la ideología dominante en el campo de investigación y se acompaña en el currículo. En los términos sociológicos aquí trabajados, fue evidente que la teoría y la ideología del constructivismo se presentaron como hegemónicas en el campo de investigación y en la estructura curricular.

Ahora bien, en este enfoque se olvida de las condiciones socio-históricas de la enseñanza 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 y Acosta, 2007, p. 15) y no responde necesariamente a las particularidades de la enseñanza, sino a la necesidad de reformas políticas (Domínguez-Acevedo, 2021, p. 48).

A pesar de ello, el enfoque curricular ha presentado una importante crítica al sentido de la educación, que se da en el currículo como una manifestación más amplia de los intereses políticos, económicos y sociales de la sociedad. El enfoque curricular fue el que más relacionó la educación con su finalidad política y, por esto, se constituye como punto de referencia inevitable dentro del campo, desde su fundación, hasta las discusiones actuales sobre el sentido de enseñar historia.

[...] la relación de los entes gubernamentales, universitarios y académicos hacia la importancia de formar conocimiento y pensamiento histórico en el medio escolar, se ha caracterizado por haber tenido momentos de gran interés o desinterés, llegando, incluso, a presentarse serias disputas y enfrentamientos alrededor de acalorados debates sobre su deber ser (Campos, 2021, p. 115).

Desde la historia de la educación, para comprender el enfoque curricular es necesario acudir a los primeros textos que le desarrollan, que abren la discusión de la enseñanza de la historia en Colombia, definiendo marcos de análisis importantes frente a cómo pensar la relación entre educación, más específicamente el currículo, y política. Dicha referencia permitirá comprender las actuales tensiones alrededor de la enseñanza de la historia y los rumbos del sentido de enseñar historia. A continuación se realizará ese recorrido.

Los primeros textos académicos que abrieron el campo de la enseñanza de la historia partiendo de un enfoque curricular, fueron originados a finales de los años 1980 y 1990, justamente cuando el conocimiento académico historiográfico comenzaba a profesionalizarse con la apertura

de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. La también notable fundación de la Asociación Colombiana de Historiadores, representó un gran avance en la forma con que se estaba pensando la historia en el país, contribuyendo con una organización independiente de las universidades, pero que contaba con muchos sectores que actuaban en los dos espacios. Como comunidad académica y práctica científica, la realización de congresos de investigación, revistas científicas y debates académicos, permitió incorporar metodologías en la disciplina de la historia, lo que posibilitó aún más el desarrollo del campo.

Hasta la década de 1980, el grupo que proponía los puntos centrales de la discusión sobre la historia nacional era la Academia Colombiana de Historia, que se encargaba de la producción de la Historia Patria, desde una visión dirigida a la valoración y memorización de una narrativa nacionalista. Dicha academia es responsable de un largo trabajo de construcción y heroización de grandes nombres de la historia nacional, exaltando los hechos gloriosos de la independencia. Tal concepción de la historia fue adoptada como narrativa hegemónica sobre el pasado nacional que debería ser enseñado en las escuelas regulares.

El trabajo de la suiza Aline Helg fue uno de los pioneros en la Historia de la Educación en Colombia, con su libro *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*, publicado justamente en 1983, cuando se abrió el curso de Maestría en Historia en la UNAL. La extranjera logró construir un trabajo que marca la producción de conocimiento de este campo, por su comprensión de que “la política y la economía influyen constantemente en los centros de decisión del sistema escolar y tienen repercusiones en los aspectos concretos de la escuela” (Helg, 1983, p. 28). Su mirada se concentra en la institucionalidad y no en las prácticas, porque considera que desde lo institucional se concretan proyectos políticos y económicos que buscan, desde la educación, construir identidades que legitimen las relaciones de poder y desigualdad. Tal mirada contribuye mucho a entender la relación entre la historia de la educación y una comprensión del sistema escolar como parte de una estructura política, económica y social más amplia, que se introduce y condiciona las dinámicas escolares.

Otro texto clásico de apertura para el campo de investigación fue el trabajo ya citado de Colmenares (1989) sobre la *Batalla los Manuales* que comprende un choque entre dos corrientes sobre la historia y su enseñanza. En el contexto de integración de la Historia en las Ciencias Sociales, Colmenares (1989) analizó una verdadera batalla intelectual entre la tradicional y

hegemónica Academia Colombiana de Historia y la subalterna, pero creciente, Nueva Historia, a través de los manuales escolares que comprendieron la historia desde perspectivas distintas. En los manuales escolares de la academia, la concepción de la historia giraba en torno a la historia cronológica y centrada en grandes hombres que produjeron hechos heroicos nacionales, mientras que los manuales promovidos por quienes se afiliaban a la Nueva Historia buscaron comprender la historia desde una perspectiva más política, económica, social y cultural, destacando las estructuras y poniendo en un segundo plano a los individuos.

La mirada de Colmenares (1989) permite comprender que en la década de los años de 1980, la enseñanza de la historia, que hasta entonces estuvo bajo la hegemonía de la Academia Colombiana de Historia, se veía tensionada por nuevas teorías de la historia que permanecieron de forma subalterna en el currículo. Lo cual configuró, para los sectores de la historiografía, un distanciamiento creciente en el currículo colombiano, entre lo que se enseña en la escuela y lo que se concibe como historia en las universidades.

Colmenares también publicó un segundo texto fundacional, titulado *Las convenciones contra la cultura: Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX* (1987) que, desde un punto de vista histórico, expone que la discusión sobre la enseñanza de la historia es un asunto de vieja data, que se remonta al proceso de independencia, pasando por la fragmentación de la Gran Colombia y las sucesivas guerras civiles que marcaron al siglo XIX, hasta configurarse como ámbito unificador del país por medio de una historia unida, de todos los colombianos que, sin embargo, generó intensos debates que siguen presentes hasta el día hoy, alrededor de los papeles de la enseñanza de la historia en Colombia.

Por su parte, Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz Suaza redactaron en 2002 un artículo inaugural titulado *Perspectiva de los textos escolares de las ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX*, que luego daría paso a su obra clásica *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950* (2003). El texto busca profundizar en la concepción de identidad nacional en la escuela, utilizando los manuales escolares como objetos culturales que estaban dirigidos a construir un modelo de ciudadanía. Para Herrera, Pinilla y Suaza (2003), pensar la historia de la educación desde la historia cultural permite afirmar que en Colombia se constituyó otro tipo de modernidad, que entrelaza el tradicionalismo católico y el patriotismo conservador.

Se destaca su mirada sobre el currículo, entendiéndolo como un conjunto de políticas de Estado y gobierno, legislaciones, concepciones pedagógicas, narrativas nacionalistas y, principalmente, manuales escolares de ciencias sociales que constituyen un conjunto de fuentes con símbolos, representaciones y sentidos educativos, para la formación de determinados tipos de culturas políticas ciudadanas. Al tiempo, destacan el “conflicto entre las elites políticas acerca de la conformación de la identidad nacional” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p. 20), donde las ideas hacen parte de una definición epistémica de lucha por el sentido del pasado, en tanto configurador de la identidad del presente y posibilidad de pensar el futuro; así, reconocen que hubo proyectos hegemónicos de nación y de identidad, a pesar de que no profundizan en otros proyectos marginales. La mirada política y cultural hacia la educación les permitió reconocer un proyecto identitario desde la enseñanza de la enseñanza de las ciencias sociales, que respondía a intereses políticos de las élites, que utilizaban la historia como elemento legitimador de su poder.

En la *Historia de la educación en Colombia, la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946* (1993), Herrera se refiere no solo a Colombia, sino a América Latina en tanto contexto mayoritario, para señalar el momento cuando los Estados Nacionales estaban inmersos en procesos de modernización de la sociedad, entonces la educación se constituyó como institución central en la transmisión de valores ciudadanos modernos para el mundo del trabajo moderno. Desde la prensa, revistas académicas y fuentes oficiales del MEN, busca comprender las distintas concepciones que entran en tensión al momento de pensar en la mejor forma de modernización de la población. La educación aquí aparece también como un proyecto de Estado, destinado a la introducción del país en las nuevas lógicas del mercado de trabajo capitalista, que necesitó calificar la mano de obra como parte del proyecto de modernización nacional.

Por su parte, Pinilla publicó *Los modelos de formación de las élites para Moralizar al pueblo: Colombia, 1946-1953* (1999), donde argumenta que las élites nacionales consolidaron la imagen de un pueblo degenerado e incivilizado, el cual debido a su falta de claridad generaba y profundizaba la violencia en Colombia. Para este momento, las élites políticas, es decir Iglesia, Partido Conservador y Partido Liberal, estaban proponiendo una transformación de la educación para resolver el contexto de violencia que comenzaba a destacarse desde diferentes perspectivas, pero tenían la intención política de generar un sentimiento nacional que implicaba un sometimiento al orden político, económico y social.

De esta manera, los textos de Helg (1983), Colmenares (1987, 1989), de Herrera, Pinilla y Suaza (2002, 2003), Herrera (1993) y Pinilla (1999), son esenciales para comprender el surgimiento de la discusión sobre la relación de la educación con la política en la línea investigativa de la historia de la educación. Se trata de trabajos pioneros en la formación del campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la enseñanza de la historia en Colombia, por eso son muy valiosas sus contribuciones al momento de comprender un sentido político en medio de la educación.

Empleando esta línea de investigación, se ha buscado comprender los sentidos formativos de la enseñanza de la historia, en su sentido político, desde las relaciones de poder en la sociedad, para a problematizar qué se entiende por enseñanza de la historia en Colombia.

Al respecto, Campos (2021) interpretó que, a pesar de las muchas posibilidades disponibles para la enseñanza de la historia, en el currículo establecido por la Ley General de Educación de 1994, esta ha sido marcada por “la permanencia de la escuela activa y el conductismo, hubo fuerte incidencia del constructivismo, de la psicología cognitiva, genética, y de la pedagogía conceptual y crítica” (Campos, 2021). Esto representó una creciente preocupación con el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y psicológicas de los sujetos escolares sin una mirada hacia el horizonte político y social que marcan a los actores escolares.

Mientras que González (2020) comprendió que la promulgación del Decreto 1002 de 1984 llevó a un distanciamiento significativo entre las historias producidas por la historiografía y las enseñadas en las escuelas; por su parte, Medina (2020) alertó sobre la continuidad de la enseñanza de la Historia Patria en muchas instituciones y prácticas educativas, afirmando que es punto de partida de la desconexión de buena parte del sistema escolar, incluso el currículo, sobre el sentido de enseñar la historia.

Como ya referenciado anteriormente, resulta notable la hegemonía ideológica del constructivismo en el currículo, con la integración interdisciplinar y la autonomía escolar, que también permitió la continuidad de la tradición escolar colombiana de “enseñanza de la historia” basada en cuentos sobre los héroes de la patria. La hegemonía del constructivismo sobre el currículo marca una ausencia de preocupación con las cuestiones políticas e históricas propias de la enseñanza de la historia en Colombia.

Aun así, es necesario comprender que diversas otras ideologías sobre la historia quedaron excluidas del currículo, pero se presentaron desde el concepto de resistencia, planteado por Giroux (2004), al plantear perspectivas contrahegemónicas para la enseñanza de la historia, pero puestas en práctica en instituciones específicas desde la perspectiva de la autonomía escolar.

Por ejemplo, el texto *Claves para la enseñanza de la historia* (Jaramillo y Melo, 1997) fue promovido por el Ministerio de la Educación con el objetivo de ofrecer orientaciones sobre la historiografía moderna, en términos teóricos y prácticos, a profesores de primaria y secundaria. En su propuesta, la historia se vincula con las demás áreas de las ciencias sociales, pero mantiene un carácter histórico, político, social y económico propio de su abordaje y, sin embargo, a pesar de contar con alguna difusión entre los profesores del sistema público de educación, estas concepciones de la historia no se insertaron en el currículo formal.

Junto a Jaramillo y Melo (1997), es posible rescatar la propuesta crítica de Darío Betancourt *Enseñanza de la Historia en 3 niveles* (1993), que propone replantear el “para qué enseñar historia”, que había sido definido por la Historia Patria y su ansia de generar sentimientos nacionalistas y conservadores, que no permitían una visión crítica, estructural y social sobre la historia de Colombia. En tal sentido, Betancourt plantea la historia como una forma de conocimiento de gran potencia en la construcción de la identidad individual y colectiva en los tres niveles de educación (básico, bachillerato y superior), que permita una comprensión crítica de la realidad micro y macro-social, donde el sujeto comprende la historia desde las transformaciones y continuidades, percibiéndose también como un sujeto histórico responsable por la toma de decisiones colectivas.

Al tiempo, también merece destacarse el texto coordinado por Daría Campos *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá*. (2007), que lanzó una propuesta de lineamientos curriculares para responder a la extrema debilidad y simplicidad que presentaban en los documentos de los Lineamientos Curriculares de 2002 y en los Estándares Básicos de Aprendizaje de 2004. El libro es clave para la historia del currículo de la enseñanza de la historia, porque reabre la discusión sobre lineamientos curriculares propios para la enseñanza de la historia, asumiendo el pensamiento histórico como una categoría fundamental para la educación en historia; su importancia llega al punto de que el texto de las “Recomendaciones” (2022) hizo referencias directas a esta obra, debido

especialmente a que el pensamiento histórico fue fundamental en su discusión alrededor de la implementación de nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia.

Muchos otros textos también han contribuido a pensar el por qué, el cómo y el qué debería ser enseñado sobre la historia en Colombia, como: *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela* (Campos y Rodríguez, 2004); o *Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial* (Vega, 2008); o *Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad* (Rodríguez y Sánchez, 2009); o *Escuela y políticas de la memoria de la violencia en Colombia: una mirada a los estándares de competencias en ciencias sociales* (Cristancho, 2012); o *La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible* (Arias, 2015); entre tantas otras propuestas de enseñanza de la historia elaboradas y documentadas en los balances ya presentados. Todo ello representa diversas alternativas que podrían ser adoptadas por las escuelas de forma autónoma, pero no cabe en un análisis del currículo desde lo que se instituye normativamente como política curricular nacional.

Sin embargo, cuando se revisa el currículo formal es imposible hacer conexiones directas entre estas producciones historiográficas académicas sobre la enseñanza de la historia, se requiere de un análisis, no solo contenidos, sino de sentido acerca de por qué y para qué educar y formar ciudadanos con conocimiento histórico. Estas propuestas, y muchas otras, han quedado fuera del currículo formal, que no afirma una posición concreta sobre la responsabilidad ética y política de la enseñanza de la historia. Esto se suma al hecho de que el enfoque constructivista y la psicología cognitiva están “como punto central para tener en cuenta en el diseño de metodologías y didácticas para la enseñanza de la historia” (Acuña, 2020, p. 60), lo cual aleja las perspectivas históricas de la enseñanza de la historia.

Así, para reconocer dicha tendencia es indispensable destacar la importancia del Artículo 77 de la Ley General de Educación de 1994, que promulga la “Autonomía Escolar” al declarar que “las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel”. Un artículo que resulta clave, porque a pesar de que desde la estructura de arriba abajo (del MEN hacia las escuelas) se incentiva la influencia del constructivismo, la autonomía declarada por el Artículo 77 permite que la institución educativa

actúe con libertad, aunque la libertad de enseñar sea cuestionada desde la libertad de no enseñar determinados contenidos, valores y saberes.

Las propuestas críticas de currículos presentadas anteriormente, tienen la posibilidad de ser incluidas en el currículo de alguna institución educativa, dependiendo de la comunidad educativa que esté involucrada en el proceso. Así, reconocer que el currículo formal no indica claramente una definición para la enseñanza de la historia y el conocimiento histórico, también significa entender que se está encargando a cada institución la definición de lo que es historia, dejando la enseñanza de la historia sin una estructura nacional y como concepto dependiente de la autonomía y del compromiso social de cada institución, aspecto que también ha suscitado debates académicos, políticos y educativos sobre la presencia o no de la historia en el currículo.

Actualmente, en el campo de investigación sobre la enseñanza de la historia en Colombia, se han configurado desde tres posiciones políticas y pedagógicas principales frente a qué es enseñar historia y cuál es el sentido de la enseñanza de la historia en Colombia. La posición defendida por la corriente historiográfica presente en el libro *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Guerrero y Acuña, 2020), presenta una fuerte crítica a la presencia de la enseñanza de la historia en el currículo, mientras que la posición de profesionales que enseñan desde la ciencias sociales, y académicos de la pedagogía, afirma la presencia de la enseñanza de la historia en la integración curricular, además de expresar una posición favorable al restablecimiento de la Historia Patria como currículo de la enseñanza de la historia. Este punto ha generado discusiones fundamentales para comprender cuáles ideas son las dominantes y cuáles contrahegemónicas con relación al currículo.

La discusión sobre la enseñanza de la historia se renovó en el contexto de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP, y con la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia, hasta llegar al presente escenario de “posacuerdo” que, para Hejeile (2022), expresa un nuevo momento para la enseñanza de la historia y su campo de investigación. Así, es posible plantear una pregunta fundamental para comprender el marco actual de las discusiones sobre la enseñanza de la historia: ¿Cuáles son las principales posiciones dentro de la discusión actual? Para contestarla, se identificaron dos posiciones principales: una desde la historiografía y la otra desde la educación; además de una posición que insiste en el retorno de la Historia Patria.

Desde un punto de vista historiográfico, el libro *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Guerrero y Acuña, 2020), publicado por la UPTC, presentó diversas discusiones sobre el estado actual de la enseñanza de la historia desde una perspectiva histórica. El presente análisis empleó cuatro de los ocho capítulos del libro, particularmente en aquellos que investigaron desde un enfoque curricular y una amplia lectura contextual e histórica, incluyendo autores como Melo (2020), Acuña (2020), Medina (2020) y González (2020), por considerarles una fuente importante de ideologías contrahegemónicas, críticas y de resistencia frente a la hegemonía impuesta en el currículo.

González (2020) plantea una visión histórica sobre el desarrollo del currículo oficial de la historia, para afirmar que desde 1984 “hay una imposibilidad para la historia escolar” (p. 159), ya que la integración de la disciplina de la historia al área de las ciencias sociales no propone un currículo propio para la reflexión histórica, desviando su sentido político para centrarse en el desarrollo cognitivo del individuo. De acuerdo con González, desde los años de 1980 la historiografía presentó grandes transformaciones profesionalizantes, con la influencia de la Nueva Historia, que generó tensiones frente a la hegemonía de la Academia Colombiana de Historia, que promovía una visión tradicional, romántica, heroica, conservadora y hegemónica en el currículo del sistema escolar, pero que fue sustituida por la hegemonía de la Historia Integrada, que tampoco responde a una enseñanza de la historia reconocida por la historiografía. Así, la corriente de la Historia Patria fue sustituida por la Historia Integrada durante el giro de los años de 1980, mientras que la Nueva Historia siguió marginada.

Compartiendo la idea de que la disciplina de la historia fue eliminada del currículo, Medina (2020) formuló una pregunta crítica e investigadora: “¿Por qué se dejó de enseñar historia?”, para después preguntar: ¿Por qué se dejó de enseñar historia mientras el conocimiento histórico presentaba un acentuado florecimiento historiográfico? Para Medina (2020), la ausencia del conocimiento histórico en el currículo implica un escenario de gran debilidad en la formación ciudadana. La disciplina histórica académica empezaba a florecer con la apertura de los posgrados en historia de la Universidad Nacional, junto con la creciente innovación teórica y metodológica promovida por las influencias de la nueva historia. Mientras tanto, desde la autonomía escolar, la disciplina histórica escolar seguía reproduciendo la tradición selectiva de los discursos nacionalistas de héroes, fechas y hechos románticos que, desde el punto de vista historiográfico,

no se constituían como un conocimiento histórico, aunque se tratara de un conocimiento sobre el pasado.

Dicho escenario llevó a que Medina (2020) y González (2020) concordaran en que esa discontinuidad, entre el sentido de la disciplina de la historia para la escuela y la universidad, promovía una escuela que no aterrizada en los problemas de la realidad nacional. Desde la década de 1980 el conocimiento académico se concentró en los problemas estructurales de Colombia, como la economía, el orden social o las constantes guerras, mientras que el conocimiento escolar no superaba la lógica de la memorización de la narrativa nacionalista, sin una comprensión estructural de la historia de Colombia y de la guerra como un elemento central. Para ellos, la escuela, a través de la disciplina de la historia, y como institución que produce memoria social sobre la guerra, debería asumir la responsabilidad para pensar la enseñanza de la historia como una forma de concienciación sobre los hechos que nunca más deberían ocurrir en la sociedad colombiana, como una forma de garantía de no repetición desde la movilización y politización de la sociedad.

A pesar de lo descrito, Medina (2020) y González (2020) consideraban que incluso la Ley 1874 de 2017, Ley de Enseñanza Obligatoria, presentaba posibilidades viables para reintroducir la historia en el currículo colombiano, desde la reivindicación de un espacio independiente de las ciencias sociales para la asignatura de la historia<sup>19</sup>, pero la Ley solo se presentó como una revisión y ajustes del currículo integrado a través de una recomendación a la comunidad escolar y, de esa forma, la disciplina de la historia sigue integrada al área de las ciencias sociales. La Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia no presenta una gran alteración para el lugar marginalizado que la disciplina ocupa en el currículo, sino como un complemento, un refuerzo, un apéndice a la enseñanza de la historia, y ante tal resolución queda la pregunta: ¿La Historia vuelve a la escuela?

A partir de un enfoque de la historia social y política, Acuña (2020) ya proponía pensar que, desde el comienzo del Siglo XIX hasta la actualidad, la disciplina escolar fue constituida y modelada por los distintos proyectos políticos de Estado, y que el currículo de la enseñanza de la historia funcionaba como un producto de su tiempo y de las relaciones que lo circundan, para

---

<sup>19</sup> El primer Proyecto de Ley presentado en Congreso Nacional también proponía la historia como asignatura independiente.

generar procesos formativos de acuerdo con determinados modelos de ciudadanía. La historia de la enseñanza de la historia hizo evidente que la educación hace parte de una dimensión de poder, por su lugar en la constitución y formación de identidades políticas; así, hay una intencionalidad formativa en la enseñanza de la historia que es emanada desde la política.

Por su parte, Melo (2020) comparte esta mirada de la intencionalidad política de la enseñanza de la historia, y partiendo de dicha premisa realiza un balance desde la mitad del siglo XIX hasta el presente, para comprender que la configuración del saber histórico, y su transposición al contexto escolar, están marcados por fuerzas e intencionalidades políticas. Frente al escenario actual, el historiador afirma que los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares Curriculares (2004) buscan reorientar la enseñanza del profesor, pero no tienen mucha profundidad cuando se trata de los contenidos, sumado al hecho de que con la Ley General de Educación estos documentos tienen un carácter orientador y no obligatorio. Es decir que la enseñanza no tiene un lugar claro en el currículo para la configuración normativa actual, dejando que la autonomía escolar decida qué, cómo y por qué enseñar historia.

Finalmente, Acuña (2020), siguiendo lo propuesto por Fontana (2003), confirma la responsabilidad social de la enseñanza de la historia, para “motivar a comprender las razones por las cuales se desenvuelven ciertas desigualdades e inequidades en el desarrollo de los procesos sociales, precisamente el conflicto y las manifestaciones violentas son una de estas” (Acuña, 2020, p. 55). También lo hace porque observa la ausencia de proyectos de Estado para ver la historia de Colombia desde un mirada histórica y pedagógica, buscando responder al hecho de que, desde la década de los años ochenta, esa ausencia “en nuestro concepto ha generado olvido social - “amnesia”, falta de reconocimiento del desarrollo de procesos sociales, dualidad temporal, falta de percepciones sobre cambios y permanencias en la sociedad y en algunas ocasiones “analfabetismo” histórico y cultural” (Acuña, 2020, p. 63).

En síntesis, estas perspectivas históricas permiten comprender que la enseñanza de la historia en Colombia ha estado marcada por la ausencia de un pensamiento propiamente histórico en las políticas curriculares de las ciencias sociales. La ausencia de la enseñanza de la historia implica una negación y omisión del sistema educativo para con la realidad social de la guerra en Colombia, pues, este no asume su papel como trabajador de la memoria.

Pensar que el producto de la ausencia de la enseñanza de la historia es el olvido, el analfabetismo histórico y cultural y la amnesia social, lleva a la búsqueda del punto de encuentro entre la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia. Al respecto, Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2020) proponen justamente una “Pedagogía de la memoria para un país amnésico”, partiendo de la premisa de que la historia reciente debería ocupar un lugar central en la escuela, para que se dé una real transformación social desde el horizonte de reparación y no repetición.

Como contrapunto a la crítica sobre la ausencia de la enseñanza de la historia, desde la perspectiva de la enseñanza y de la formación educativa sería posible destacar a Aguilera (2017), quien analiza algunos balances sobre la enseñanza de la historia preguntándose por “el lugar de la enseñanza de la historia en las ciencias sociales”, buscando establecer algunos sentidos generales para reconocer cuáles han buscado “reconstruir contrasentidos, tensiones, lugares comunes y los retos”. De manera amplia, Aguilera recorre algunas de las principales discusiones y tensiones actuales, como la integración curricular, la presencia o no de la historia en las ciencias sociales, la disciplinariedad y la interdisciplinariedad.

Por su parte, Apoyándose en Rodríguez (2014) y Álvarez (2017), Aguilar busca argumentar que la enseñanza de la historia se origina desde los “estudios sociales”, y que la cuestión no es dudar sobre la presencia o ausencia de la enseñanza de la historia, sino comprender qué tipo de historia está presente en las ciencias sociales. Para Aguilera (2007) la historia nunca salió de la escuela, ya que hace 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” (Aguilera, 2017, p.22).

En sintonía, Silva (2017) afirma que, entre 1976 y 1994, el diálogo entre el saber escolar y el saber académico se decantó hacia “la configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como un campo de saber-poder en Colombia”, marcando una sustitución de la enseñanza disciplinar por la implementación de la interdisciplinar. En esta lectura, se justifica el desarrollo del campo de investigación sobre la enseñanza dentro del campo de investigación de la Historia Integrada, oponiéndose a la propuesta de un distanciamiento del saber académico del conocimiento escolar. Sin embargo, sí resultó evidente un desplazamiento del saber académico propio de la enseñanza de la historia, hacia la configuración y consolidación de un nuevo campo,

lo que demuestra que el saber escolar no se alejó de todos los conocimientos académicos, pero sí de los historiográficos.

Al tiempo, en un texto anterior, empleando un balance historiográfico sobre la enseñanza de las ciencias sociales, Silva (2012) afirma que, entre 1976 y 1994, el surgimiento de la enseñanza de las ciencias sociales como una área integrada se relacionó con “la creación y transformación de las Facultades de Educación, los modelos formativos de los licenciados como nuevos sujetos profesionales en el ámbito intelectual del país, la irrupción de los saberes modernos sobre lo social y su posterior consolidación profesional” (2012, p. 175). De tal forma, la integración de la enseñanza de la historia en el área de las ciencias sociales fue comprendida como coherente en el marco académico y coyuntural de Colombia.

Comprendiendo la enseñanza de la historia como disciplina encargada de reflexionar sobre el pasado, distintos investigadores le han concebido como una práctica que sucede en diversas instituciones de educación, hasta afirmar que la enseñanza de la historia nunca habría salido de la escuela. Aunque González (2014) haya cuestionado la debilidad de la enseñanza de la historia en lo que se conceptualizó como “Historia Ligera”, desde la perspectiva de la integración de la enseñanza de la historia a las ciencias sociales, también se comprendió que la enseñanza de la historia posee su propia potencia en medio a un área interdisciplinar, lo cual significa que no se trata de una ausencia de la historia, sino de una transformación brusca en el currículo que la redujo sin eliminarla.

En tal sentido, Ibagón, Castro y Chaves (2024) replantean la idea propuesta en la CAEHC de que la historia no ha salido del currículo de la enseñanza de la historia, sino que necesita de nuevos componentes epistemológicos para desarrollarse, como el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Planteando la necesidad de comprender la enseñanza de la historia, que sí está presente, apuntan a que:

Es importante tener en cuenta que con esta afirmación no se desconocen las experiencias y prácticas particulares de diferentes docentes que, antes de la publicación de las recomendaciones de la CAECH, ya estaban trabajado desde estas perspectivas. El hecho que se resalta es la formulación de un proyecto que busca que estas apuestas no sean particulares, sino que se conviertan en política pública (Ibagón, Castro y Chaves, 2024, p. 4).

Para este grupo de académicos, la enseñanza de la historia siempre ha estado presente en el currículo, aunque las reformas constructivistas de los años de 1980 y 1990 hayan reducido gradualmente su obligatoriedad, su presencia y su definición. Al tiempo que se reconoce la carencia de definiciones más profundas en el currículo, se deja claro que, desde la autonomía escolar, es posible pensar en didácticas o en currículos alternativos para instituciones escolares que busquen una educación para ir más allá de los lineamientos, de los estándares o de la regulación de las Pruebas Saber.

Es con este tipo de argumentos que Ibagón, Castro y Chaves (2024) pueden afirmar que la enseñanza de la historia es una realidad en el país, porque hay experiencias concretas de profesores (y de todo conjunto de la comunidad escolar) que promovieron y promueven trabajos muy importantes, como Álvarez (2021), Vanegas (2016), López (2018), Pulgar (2022) y Moreno (2014), que apuntan a diversas formas de pensar la enseñanza de la historia desde las prácticas pedagógicas. Los usos de la pedagogía de la memoria, de la historia reciente y de la memoria colectiva son interesantes para analizar sus definiciones y posibilidades de construcción investigativa y didáctica. Al tiempo, estas propuestas y experiencias educativas también apuntan a reconocer la necesidad de construir currículos alternativos para trabajar sobre temas no contemplados en la normatividad, haciendo que la enseñanza de la historia reciente, por ejemplo, solo pueda ser percibida desde estas experiencias puntuales y no como política pública nacional.

Cuando se piensa en el currículo como orientación normativa para las prácticas pedagógicas concretas, sin contar con una definición clara sobre qué es enseñar historia en Colombia, se llega a depender de la capacidad de los profesores para crear definiciones y proposiciones sobre la enseñanza de la historia. Desde esta autonomía, Medina (2020) comprendió la continuidad de la Historia Patria en la práctica de muchos docentes, quienes probablemente fueron escolarizados y formados como profesores a partir de estas bases ideológicas. La Historia Patria aún tiene presencia como ideología en la actualidad, aunque no hegemónica, del sistema educativo colombiano y de la Academia Colombiana de Historia, que defendió en la CAEHC sus

[...] posiciones ortodoxas a través de las cuales algunos historiadores han desestimado dicha discusión como parte de su quehacer, o la han reducido a “reivindicaciones” ligadas al retorno de un modelo contemplativo basado en la Historia Patria, deben ser revisadas y superadas, con el ánimo de consolidar

escenarios de debate y producción académica orientados a repensar la función de la Historia en diversos escenarios de la cultura histórica (Rüsen, 2015) (CAEHC, 2022, pp.28-29).

La actualidad de la discusión en el campo investigativo, político y educativo de la enseñanza de la historia, ha llevado a la presente investigación a profundizar en la crítica planteada por la corriente historiográfica que sostiene una ausencia de la enseñanza de la historia en Colombia, admitiendo la posibilidad de acciones de resistencia y de prácticas pedagógicas fruto de una posición surgida desde la enseñanza y la formación pedagógica, a la vez, se ha debido reconocer la continuidad de la enseñanza de la Historia Patria. Así, se comprende que el concepto abierto, flexible y autónomo del currículo constructivista del sistema educativo colombiano, hace que la historia sea tan múltiple e inestable que es posible comprobar su presencia en unas escuelas, y su ausencia, o ausencia de sentido, en la enseñanza de la historia de otras escuelas.

La enseñanza de la historia se presenta, entonces, como una asignatura facultativa, con relevancia en algunas escuelas, en otras, menos, o ninguna, dependiendo de cada institución educativa. En ese contexto, la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia (LEOHC) replanteó la obligatoriedad de esta enseñanza, pero lo que resulta clave es el sentido de la posibilidad de retorno de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia. Como se ha dicho anteriormente, las discusiones del campo de investigación se reflejaron al interior de las tensiones durante las reuniones de la CAEHC, y son un ejemplo importante del nivel de controversia al interior del campo, que se da a partir de tres posiciones centrales: Nueva Historia, Historia Integrada, Historia Patria.

La perspectiva de la historiografía está más sincronizada con el Proyecto de Ley de 2016, presentado al Congreso Nacional por la Senadora Viviane Morales Hoyos, que modificaba la Ley General de Educación de 1994, buscando restablecer la historia como asignatura independiente. Al hacerlo, todo el currículo tendría que ser modificado para adecuarse a la reintroducción de un nuevo saber con un nuevo espacio en la carga horaria, en las disposiciones curriculares y en el sentido de la educación. En esta concepción, el restablecimiento de la obligatoriedad de la historia se dio en la iniciativa de crear una cátedra independiente.

Sin embargo, como se ha visto, para la perspectiva que proviene de enseñanza y de la formación educativa, la enseñanza de la historia nunca dejó las escuelas y, por tanto, nunca dejó

de ser obligatoria, sino que requería de una actualización y profundización, por lo que es entendible que esta corriente ideológica encontrara reflejadas sus opiniones en la legislatura de la Ley 1874 de 2017, que restableció la enseñanza obligatoria de la historia desde la revisión y ajustes de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. En la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), esta ideología, ahora dominante, también se manifestó desde el mismo prólogo del documento de Recomendaciones, cuando se afirma que “la Historia y su enseñanza siempre han estado presentes en la escuela” (CAEHC, 2022, p. 10), o sea que la obligatoriedad se restablecería desde un ajuste interno al área de ciencias sociales.

La Ley 1874 de 2017 toma la enseñanza de la historia obligatoria en el currículo de enseñanza básica y media como una forma de reforzar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, de definir y profundizar la concepción de historia en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales. Una imagen que consolida a Historia Integrada como ideología dominante sobre la enseñanza de la historia en el currículo, en el campo académico y en la CAEHC, que confluyen en la idea de que es suficiente la enseñanza de la historia integrada a las ciencias sociales, sin que se requiera de un espacio propio para la historia. Sin embargo, aunque diversas propuestas curriculares e ideologías contrahegemónicas quedaron marginadas en el currículo nacional, aún pueden ser enseñadas desde la autonomía.

Así, resulta claro que la ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia se organiza desde referentes constructivistas, y es legitimada por una corriente ideológica que sostiene la profundización de la enseñanza de la historia integrada al área de ciencias sociales, lo cual expone la necesidad de realizar un análisis sociopolítico sobre la enseñanza de la historia y sobre los intereses que se relacionan con esta ideología dominante en la educación.

### **3.3 La ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia**

El presente apartado se desarrolló desde los postulados de la nueva sociología del currículo, que plantea teórica y metodológicamente formas para comprender la manifestación de la ideología dominante en el currículo. Partiendo de autores como Gramsci (2007), Apple (2008) y Giroux (2004), el reconocimiento de la ideología dominante en el currículo se comprende a partir de la

estructura curricular presentada en el Capítulo Dos (2), y de las luchas ideológicas del campo expuestas en la sección anterior, buscando comprender, desde un análisis sociopolítico, la legitimación del poder y el estilo discursivo, de forma que sea posible ver cómo esta ideología se establece en el currículo. Por último, se realiza una reflexión alrededor de los alcances formativos de la enseñanza de la historia.

Retomando los puntos centrales para tratar el tema del currículo de la enseñanza de la historia, señalados anteriormente, entendiéndolos como argumentos importantes para identificar la ideología, es necesario recordar la dominancia de las corrientes constructivistas, de la psicología cognitiva, genética, y de la pedagogía conceptual y crítica en la estructura curricular general de la educación colombiana (Campos 2021, en Acevedo-Domínguez, 2021), que se dio con la aplicación de las reformas curriculares establecidas por el Decreto 1002 de 1984 y la Ley General de Educación de 1994.

Al tiempo, una de las principales marcas de la entrada de esta ideología en la educación colombiana fue la elección de asumir la enseñanza desde áreas interdisciplinarias integradas, en lugar de un conocimiento disciplinar, lo cual condicionó a la enseñanza de la historia al formato de la “Historia Integrada”. Una integración del área de Ciencias Sociales en la que la disciplina de la historia es solo una de las 9 disciplinas que componen el área: Historia; Geografía; Democracia; Constitución Política; Filosofía y Ética; Economía; Sociología; Antropología; y Política. Esto, sin contar con que el área también incluye temas transversales, como: Cátedra de Estudios Afrocolombianos; Constitución Política y Democracia; Educación Ética y Valores Humanos; Educación Ambiental; Educación en estilos de vida saludables.

Como señala Medina (2020), el currículo de las ciencias sociales creció de tal forma que ha reducido el lugar de la enseñanza de la historia a un área compartida. Además, el espacio curricular para la enseñanza de todas estas ciencias sociales resulta marginal frente al currículo general, lo que permite concluir que la enseñanza de la historia es un componente con poco espacio en un área muy grande, lo cual también fue verificable en las entrevistas realizadas, pues los maestros afirmaron que los colegios tenían distintas cargas horarias y que en algunos se llegaba a contar con solo 2 o 3 horas semanales; condiciones que les hacía imposible dictar clases abarcando todas las disciplinas y temas transversales del área, obligándoles a escoger un camino curricular desde su autonomía escolar.

Desde estas disposiciones el currículo colombiano se comprendió como una estructura “abierta, flexible y autónoma”, permitiendo que cada institución pudiera regular sus prácticas educativas de la manera que le resultara más coherente, siempre y cuando respete el tiempo escolar de diversas áreas del conocimiento. No hubo una clara organización del tiempo para cada área, obedeciendo el mandato de autonomía escolar, planteado en el artículo 77 de la Ley General de Educación y, luego, en el Decreto 1290 de 2009, que ubican a dicha autonomía como máxima en la organización curricular.

Las entrevistas también permitieron reconocer que cada institución regula la organización de la cátedra de “ciencias sociales”, “historia y geografía”, “competencias ciudadanas” (o las diversas posibilidades de nombrarla), incluso se confirmó que en algunas escuelas el plan de estudios no conversa con la enseñanza de la historia. Sin una solidez en el nombre de la disciplina escolar o en las horas destinadas a las ciencias sociales, y menos aún, a la enseñanza de la historia, resulta claro el carácter facultativo e inestable de la enseñanza de la historia como una política educativa nacional. La enseñanza de la historia, entonces, depende de la autonomía y del compromiso de cada institución educativa, y de cada profesor o profesora, no encontrarse una cohesión nacional en el currículo.

De acuerdo con lo visto en González (2020) y retomado por la CAEHC (2022), el currículo propuesto en los Lineamientos Curriculares (2002) conversa poco con los Estándares Básicos de Aprendizaje (2004), particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de la historia; hecho que configura una fractura en el sistema, tomando dos caminos distintos para la orientación curricular que deben tomar como referencia las instituciones escolares en medio de su carácter autónomo. A ello se suma una baja presión evaluativa del ICFES y de las Pruebas Saber, que también influyen directamente sobre las prácticas educativas, desincentivando la enseñanza de historia en las instituciones educativas a partir de la búsqueda de mejores puntuaciones en los Rankings y cupos en la educación superior.

Por estas y otras tantas características del currículo de la enseñanza de la historia, esta investigación acoge la perspectiva planteada por las y los historiadores que participaron en la redacción de *La Historia Vuelve a la Escuela*, texto que problematiza la presencia de la historia en el currículo colombiano, al entender el campo de investigación como un terreno de luchas ideológicas, donde algunas legitiman la hegemonía y otras se vuelven marginales, teniendo el

currículo como expresión de la ideología dominante y de la dominada, definidas por la tradición selectiva establecida por Apple (2008). Como ya se apuntó, la idea de que efectivamente hay enseñanza de la historia en el currículo de ciencias sociales, ha legitimado la organización del currículo a partir de este espacio ambiguo y facultativo para la enseñanza de la historia.

De igual manera, lo expuesto en *La Historia Vuelve a la Escuela*, ha permitido entender que la enseñanza de la historia, curricularmente, ha contado con espacios y significados tibios, ligeros, sin profundidad, sin pedagogía y sin componentes que inserten a la historia como conocimiento fundamental para la comprensión de los sujetos escolares y sus realidades. Sin embargo, esta investigación replantea la crítica de la ausencia de la historia en la escuela, para pensar en la ausencia de la historia en el currículo vigente para después analizarlo en el posacuerdo.

Este enfoque en el currículo, aunque centrado en la normatividad, permite reconocer que existen instituciones y docentes que promueven la enseñanza de la historia desde su autonomía, tal como se afirma en trabajos como los de Álvarez (2021), Vanegas (2016), López (2018), Pulgar (2022) y Moreno (2014), o como se vio durante las entrevistas realizadas a profesores. Sin embargo, también lleva a comprender que la enseñanza de la historia posee un lugar inestable en el currículo colombiano, y que depende fundamentalmente de cada institución escolar y de cada profesor involucrarse, o no, con la importancia de enseñarla. Igualmente, esto conduce a entender también los motivos por los cuales la historia no se constituye como una disciplina obligatoria en el currículo colombiano, por lo menos hasta la publicación de la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de 2017. Y es justamente el potencial regreso de la enseñanza de la historia como disciplina obligatoria al currículo, lo que se tratará en el próximo capítulo.

La pregunta de Medina (2020) sobre ¿Por qué se dejó de enseñar historia en Colombia? Lleva a Acuña (2020) a plantear una importante clave para entender la existencia de proyectos políticos de control cultural por medio de la educación. La ausencia de la historia es legitimada por algunas corrientes ideológicas que afirman que la Historia Integrada es suficiente para la enseñanza de la historia, ignorando los roles de poder entramados en la marginación curricular de la historia, configurando así una ideología que legitima las estructuras de poder (Gramsci, 2007). Entonces, para comprender la ideología que explica “¿por qué se dejó de enseñar historia en Colombia?”, se hace necesaria una lectura sociopolítica que permita entender las estructuras centrales de la guerra en Colombia, que afectan de forma importante al currículo.

El Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y No Repetición (CEV), publicado en 2022, destaca la gravedad del “conflicto armado” a lo largo de la historia nacional. El reconocimiento de más de 7 millones de víctimas en diversos territorios y distintas etapas es una clave fundamental para comprender que la violencia ha constituido un proceso central del desarrollo de la sociedad, el Estado y la democracia colombiana. Sin embargo, el documento *¡Basta Ya!* (2013) diferenció la narrativa sobre el “conflicto armado interno” en Colombia, con el concepto de guerra, que abarca dimensiones más profundas que la idea de un conflicto social que asumió una dimensión armada, pues el concepto de guerra se refiere a una larga duración, intensidad y diversidad de prácticas de violencia.

El contraste entre estos dos conceptos puede ser demarcado por la opción que la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad tomó frente a no abordar aspectos como el terrorismo de Estado en tanto *modus operandi* del Estado para con las oposiciones políticas, que han sido tratadas desde la lógica de la persecución y la eliminación de un “enemigo interno”. Además, queda evidente en el texto de *¡Basta Ya!* la diferencia a la hora de comprender distintas líneas para pensar la historia de Colombia, desde conceptos como “guerra revolucionaria”, “conflicto”, “conflicto armado interno”, “combate al terrorismo”, etc., confirmando la opinión de Sánchez (2019) de que la guerra también se extiende al campo discursivo que usamos para comprender la realidad.

Sumado a lo anterior, es posible recurrir al documento “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” (Estrada, 2015), que permite una comprensión estructural de la guerra en el país, junto a trabajos importantes como el de Gutiérrez (2015). En la investigación se replanteó el carácter central de la guerra en la organización social, cultural, política y económica de la sociedad y el Estado colombiano, pensando en cómo ha configurado directa o indirectamente la subjetividad y materialidad de toda la población nacional, que ha sido afectada por este proceso histórico. Para Estrada (2015), las estructuras sociales y económicas como la pobreza, la concentración de tierra, el terrorismo de Estado, la falta de apertura política, sumada a la persecución y eliminación de liderazgos políticos alternativos, llevaron a la formación y justificación de las guerrillas en Colombia, como respuesta armada a la violencia estructural, y también armada, de las clases dominantes.

Junto a lo anterior, vale la pena destacar el ensayo “¿Una historia simple?”, de Gutiérrez (2015), que se concentra en analizar el régimen político e institucional del Estado colombiano, que

vivió en la contradicción de funcionar en medio a una guerra prolongada. Para Gutiérrez, la guerra de guerrillas surge en un contexto continental, en el marco de la Guerra Fría. La desconexión del Estado con las poblaciones alejadas de los centros urbanos, principalmente las campesinas, y la “inequidad construida a través de la asignación política de los derechos de propiedad” (2015, p. 7), crearon un ambiente propicio para la radicalización política de sectores históricamente excluidos y eliminados. Los vacíos institucionales dejados por el Estado crearon prácticas criminales como el narcotráfico, los patrones de violencia, la provisión privada de la coerción y seguridad, la parapolítica y un sistema político democrático altamente vulnerable a las lógicas de la guerra, llevando a que la persistencia del “conflicto armado” fuese una realidad “democrática”.

Sin embargo, por su mirada desde el sistema institucional, Gutiérrez (2015) produjo una narrativa que no diferencia las guerrillas, de los grupos paramilitares y narcotraficantes, o la fuerza pública en sus especificidades frente a la guerra. Su mirada se dirigió a comprender los límites del Estado y las debilidades del concepto de democracia en Colombia, entendiéndolos como factores que permiten el establecimiento de esos grupos y su constante subversión de la legalidad, llevando a comprender la guerra, la violencia, el genocidio y la exclusión como fenómenos explicados por la falta de actuación estatal sobre la población.

Frente a tales perspectivas sobre la importancia de comprender la guerra desde la formación de la estructura política y económica del Estado Colombiano, y del fuerte impacto que tiene sobre la estructura cultural, política, económica y social de la sociedad, Sánchez (2019) intentó exponer la larga trayectoria de los movimientos sociales, de organización de víctimas y de agrupaciones en defensa de los Derechos Humanos, de los victimarios y de sus prácticas de violencia, de las transformaciones en la guerra y de los elementos generadores y perpetradores de violencia en el país. En su camino, destacó que el Estado Colombiano se ha opuesto a la emergencia de estas denuncias a través de un discurso oficial que se transformó a lo largo del tiempo, el cual disminuyó las víctimas al concepto de “damnificados”, no reconocía el carácter político de las guerrillas, ni tampoco las prácticas de violencia de la fuerza pública. Como resultado, se obtiene una imagen que explica las luchas de los movimientos sociales que buscaron ampliar la discusión pública sobre la guerra, sus causas y efectos, frente a un el Estado que optó por narrativas que disminuyen el lugar de la guerra en la historia nacional y silencian las discusiones sobre las estructuras de raíz y los impactos de la guerra.

Desde este marco histórico, político y social es que se hace posible para esta investigación replantear la pregunta de Medina ¿Por qué se dejó de enseñar historia?, relacionándola con la coyuntura política y social de Colombia. En tal sentido, González (2020) y Medina (2020) criticaron y problematizaron la integración de la enseñanza de la historia en un contexto de recrudescimiento de la guerra y de la violencia de los años de 1980, que propició la “neutralización” y “despedagogización” de la enseñanza de la historia. Entonces tendría sentido preguntar: ¿Por qué se dejó de enseñar historia justo cuando la guerra se intensificó? ¿Cuál es la relación entre la baja incidencia de la enseñanza de la historia en el sistema nacional de educación, con la guerra en Colombia?

Claramente la educación en general, y la enseñanza de la historia en particular, se pueden fácilmente convertir en la continuación de la guerra por otros medios (Shaheed, 2013). Sin duda, la tarea de justificar un conflicto violento recae frecuentemente sobre el sistema educativo y sus escuelas. De esta manera, se inscriben poderes políticos, económicos y bélicos en formas pedagógicas mediante un proceso conocido en la literatura especializada como la codificación educacional de la guerra, que transfiere los términos de las disputas más amplias al dominio de la educación (Cowen, 2000, p. 330) (Sánchez, 2017, p. 63).

Para González (2020) la disciplina histórica, en los años de 1980, estaba en asenso gracias a la fundación de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y a la fundación de la Asociación Colombiana de Historiadores, que posibilitaron un crecimiento fuerte del campo historiográfico en el país, pero alejado del plano educativo. Así, se complementa la pregunta original: ¿Por qué se dejó de enseñar historia cuando el campo de investigación educativa de la enseñanza de la historia estaba en gran crecimiento? ¿Por qué la enseñanza de la historia fue atacada justo cuando comenzaba a promover reflexiones más profundas sobre la sociedad?

Para responder, resulta pertinente la visión de Fontana (2003) sobre la enseñanza de la historia, que posee una potencia en la formación de sujetos con conciencia crítica, al permitir el análisis de las relaciones sociales desiguales y violentas desde la desnaturalización de la realidad social. La capacidad de reflexionar y problematizar las narrativas dominantes, para “superar el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes” (Fontana, 2003, p. 19), incentiva a la transformación social por medio del auto reconocimiento de

los sujetos como sujetos históricos. Por medio de la reflexión sobre las estructuras sociales, políticas y económicas, la enseñanza de la historia “debe tener como objetivo fundamental aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza” (Fontana, 2003).

En las historias de muchos países de América Latina como Chile, Argentina y Brasil ha sido fundamental la conciencia de la sociedad frente a los pasados violentos promovidos por las dictaduras militares, que buscaron profundizar las desigualdades sociales por medio de un sistema de persecución y eliminación de opositores. La enseñanza de la historia ha sido comprendida como una importante política de la memoria para la popularización de la discusión sobre los pasados violentos, constituyendo una política educativa que ha buscado la verdad social y la garantía de no repetición del terrorismo de Estado, y de toda una estructura de violencia política desde la educación. En estos países, la educación, ha asumido una importante tarea de estudiar y comprender socialmente el daño causado por las dictaduras y el terrorismo de Estado, para garantizar que estos eventos nunca más vuelvan a suceder, por medio de la concienciación y el compromiso social (Rubio, 2013; Osorio y Rubio, 2006; Dussel, Finocchio, y Gojman, 1997; Jelin, 2007; Balestra, 2016; Mussi y Santos, 2021).

En contraste, como señalan Ortega y Herrera (2012, en Sánchez, 2017), la historia del currículo colombiano representa una total alienación frente a la realidad social, política y militar de una sociedad que ha sido fuertemente victimizada por la guerra: “no se encontraba en la agenda educativa una política de incorporación de la historia o de la memoria del conflicto armado colombiano, ni como tema curricular ni como objeto de trabajo pedagógico” (Ortega y Herrera, 2012, en Sánchez, 2017, p. 69).

Es por ello que Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2020) comprenden a Colombia como un “país amnésico”, donde impera un silencio colectivo cuando se trata de asumir las discusiones respecto de las estructuras sociales que generan desigualdades, conflictos y guerras. Tal silencio no obedece a un reflejo natural de un trauma social donde el olvido fue la opción para sanar los dolores, sino que hace parte de un conjunto de políticas intencionales que emplean el silencio para justificar las acciones violentas del Estado, o la actuación de los grupos paramilitares, o la persecución de los movimientos sociales como si se trataran de grupos armados.

La guerra en Colombia promovió muchas violencias en contra de la sociedad civil, y el silenciamiento o abuso de las memorias de las víctimas se ha constituido en una modalidad de violencia que no ataca el sujeto como cuerpo físico, sino como sujeto histórico, en su capacidad de comprender y actuar en la historia. Para Sánchez (2019), la guerra en Colombia también presentó, además de la lucha armada, una arena de lucha en las formas narrativas sobre los orígenes, el desarrollo y los actores sociales involucrados, que condiciona la comprensión de los sujetos en el mundo.

De igual forma, Sánchez (2017) recuerda que desde el final del Frente Nacional, en 1974, comenzó una fuerte presión hacia los movimientos sociales, organizaciones de víctimas y agrupaciones de defensa de los Derechos Humanos, que desde la denuncia, la discusión y la crítica sobre la violencia en Colombia, construyeron un proceso de memoria colectiva sobre el pasado. A lo largo de dicho proceso de lucha por la conciencia sobre la tragedia, estas organizaciones pelearon ideológicamente por el reconocimiento de las víctimas en las políticas de Estado<sup>20</sup>. Como contraparte, el Estado, desde políticas u omisiones, ha construido políticas de olvido frente a sus responsabilidades, políticas de estigmatización de la oposición política, con conceptos de terrorismo, narcotráfico o delincuencia, y ha gestado una política de legitimación de la violencia de Estado, que también influencia directamente a la educación.

La cátedra de la paz, por ejemplo, representó un importante avance en la introducción en la escuela de algunas discusiones sobre la guerra en Colombia, sin embargo, esta política no se relacionó con la enseñanza de la historia (Sánchez, 2017). En resumen, la política presentó la posibilidad de introducir asuntos importantes en el espacio de la escuela con relación a la guerra, pero deja la responsabilidad de su aplicación a cada institución educativa, para que gestione “qué” va a ser enseñado como “educación para la paz”. La educación para la paz propuesta en la Ley 1732 de 2014, y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, relacionó la paz con “Proyectos de vida y prevención de riesgos”, “Resolución pacífica de conflictos”, “Prevención del acoso escolar”, “Dilemas morales” y “Proyectos de impacto social”, pero no vinculó la enseñanza de la historia,

---

<sup>20</sup> Para ampliar el tema de la trayectoria de lucha por el reconocimiento de las víctimas como sujetos políticos merecedores de derechos, se recomienda la lectura de *Memorias, subjetividades y política. Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia*, de Ariel Sánchez Meertens.

confirmando a Ortega y Herrera (2012), y su referencia a la distancia entre las políticas educativas y el trabajo con la historia, la memoria histórica y las víctimas de la guerra.

Articulando algunos de los postulados de la Nueva Sociología del Currículo, ha sido posible relacionar la ausencia de la enseñanza de la historia con un conjunto más amplio de omisiones del Estado y con una ideología de silenciamiento, también producida por el Estado, frente a la historia de la guerra en Colombia. Entonces, comprender el currículo como elemento separado de su contexto sociopolítico no permite percibir los silencios sobre los asuntos que son sensibles de ser abordados en las escuelas; al tiempo, ver el currículo del sistema educativo colombiano en el contexto de la guerra, ha permitido pensar en qué ideología legitima su ausencia en el sistema.

Ideológicamente, para González (2014), González (2020), Acuña (2020) y Medina (2020), el silencio de la escuela frente a la guerra en Colombia es un problema central para la enseñanza de la historia. Así, se reafirma la necesidad de la sociedad colombiana de reflexionar colectivamente sobre la democracia restringida, la guerra contrainsurgente, el paramilitarismo, las fuerzas guerrilleras, el terrorismo de Estado y el prolongado y profundo trauma social y corporificado en las víctimas.

Desde esa perspectiva histórica, el proceso de garantía de verdad, de justicia, de reparación y garantía de no repetición pasa, obligatoriamente, por una concientización de toda la sociedad colombiana de que los motivos que generaron y prolongaron la guerra en el país están vinculados a una histórica desigualdad y violencia social perpetuadas en el estado y en la sociedad. La ausencia de la enseñanza de la historia se vincula entonces a una política de olvido e ignorancia frente a la comprensión de la historia del país que, de acuerdo con Acuña (2020), ha contribuido a la formación de una sociedad analfabeta histórica y culturalmente frente a su pasado violento.

Ello se suma a lo que Sánchez (2017) define un modelo de “cátedra armada” establecido en Colombia, el cual ha funcionado como modelo educativo que impulsó la guerra. En su estudio sobre los saberes generados por la guerra encontró, incluso, algunos ejemplos de cátedras armadas en medio de los territorios dominados por los grupos guerrilleros o paramilitares, donde los sujetos escolares aprendían sobre el manejo de armas, la siembra de minas antipersonales, o la formación ideológica, para justificar el involucramiento de los jóvenes al grupo armado.

Pero Sánchez (2019) también comprendió como “cátedra armada” a la omisión y el silencio de escuelas que buscan “no involucrarse” con el conflicto armado, mientras reproducen una narrativa de amnesia social sobre el pasado violento del país. Entonces, la omisión y el silencio del sistema colombiano frente a su pasado violento es una política de amnesia social y ayuda a mantener la guerra en Colombia; por esto, resulta válida una lectura que comprende que la ideología inmersa en el currículo colombiano, desde la omisión y el silencio, ayuda a sostener y profundizar la guerra en el país. En ese sentido, el currículo colombiano, desde su elección de abstenerse a criticar la historia nacional, ha contribuido a la reproducción de discursos que legitiman la violencia en un país que se niega a dejar la guerra.

Sin embargo, como plantea Giroux (2004), el silencio y la omisión del currículo pueden ser rotos mediante prácticas de resistencia, al reconocer que la dominación del currículo no es absoluta sobre los actores y movimientos sociales que han resistido y propuesto alternativas a los modelos de dominación. El currículo de Colombia se dispone como un documento “abierto, flexible y autónomo” que garantiza la libertad de cátedra para las y los profesores, de tal forma que cuenten con la capacidad de moldear el currículo conforme a sus proyectos político-pedagógicos, así que la autonomía se institucionalizó incluso para oponerse a la estructura curricular. Sin embargo, las presiones de las direcciones, las expectativas sobre el puntaje en pruebas estandarizadas, el control de los padres sobre la educación de sus hijos, la presencia de grupos armados que amenazan la dignidad y la vida de maestras y maestros, son escenarios que se interponen a la “libertad de cátedra” consagrada por la Ley General de Educación.

Ahora, dentro de esta posibilidad de construir alternativa frente a las cátedras armadas que estimulan la continuidad de la guerra, Sánchez (2017) también presentó una posibilidad de construcción de “cátedras desarmadas”, que reconocen el derecho a la verdad como el “derecho colectivo de un pueblo a conocer la historia de su opresión es parte de su legado (Sánchez, 2017, p. 67). Además de la importancia de una participación consciente de la sociedad en el proceso de justicia transicional, la consciencia social generada en estas cátedras desarmadas también sería una forma de garantía de no repetición, garantizando la paz como un concepto que trasciende los acuerdos firmados legalmente, hasta convertirse en una apuesta de transformación social.

Sin embargo, la formación de estas cátedras desarmadas depende de la autonomía y compromiso social de cada institución, para posicionarse frente a la historia de la guerra y

reconocerla como columna vertebral de la historia nacional. Los ejemplos ya citados de posibilidades para la enseñanza de la historia ejemplifican la potencia que estas prácticas pedagógicas representan, sin embargo, también demuestran la dependencia de la autonomía escolar y la falta de una política nacional interesada en generar tensiones ideológicas sobre la guerra, sus orígenes y consecuencias en el espacio escolar.

Por ello, es necesario comenzar por comprender que la historia está ausente del currículo colombiano gracias a su falta de obligatoriedad y de profundidad. Por esto, la organización escolar también funciona como una ideología de silenciamiento sobre la historia de la guerra y se establece en la sociedad desde:

La normatividad que integró la enseñanza de la Historia con las demás ciencias sociales, desde la década de los años ochenta, en nuestro concepto ha generado olvido social - “amnesia”, falta de reconocimiento del desarrollo de procesos sociales, dualidad temporal, falta de percepciones sobre cambios y permanencias en la sociedad y en algunas ocasiones “analfabetismo” histórico y cultural (Acuña, 2020, p. 63).

El currículo, analizado por Catellanos (2021) y Hejeile (2022), fue comprendido como un documento pedagógico orientado a la preparación de los sujetos para el mercado del trabajo en el capitalismo pauperizado. La enseñanza de la historia es débil, superficial, ligera, o francamente ausente, porque el objetivo del currículo se dirige a un horizonte de capacitación del sujeto para que cumpla su función en el sistema capitalista sin cuestionar las ideologías que legitiman las desigualdades. Esta perspectiva se ubica desde la crítica a la devaluación de la educación humanista, centrada en el desarrollo del sujeto como sujeto social, histórico y político, que hace parte de este proyecto de formación que no se interesa por la crítica del mundo, sino por la mejor manera de adaptarse y lucrarse. Los alcances formativos del currículo de la enseñanza de la historia han estado vinculados a la capacitación de la fuerza de trabajo y no a un pensamiento crítico articulado con la enseñanza de la historia.

Como forma de no abordar el pasado violento, el currículo ha adoptado un estilo discursivo de plantear la guerra en Colombia desde los conceptos de conflicto, convivencia, reconciliación y paz. Desde competencias ciudadanas, de la cátedra de la paz y de estrategias de resolución de conflicto, el currículo ha presentado la convivencia para la superación de los conflictos sociales, introduciendo la idea de que la guerra en Colombia se dio por la falta de convivencia entre los

actores sociales, que entraron en un conflicto que escaló hasta la dimensión armada. La postulación de valores de convivencia, reconciliación y paz, sin una comprensión del pasado y de los orígenes estructurales de la guerra, es una tentativa para que la escuela asumirá la responsabilidad de superación de la violencia desde una construcción de un futuro de plena convivencia y paz, sin visitar las heridas traumáticas del país (González, 2020). Por esto, el estilo discursivo adoptado en el currículo es de seguir de frente sin mirar hacia atrás, silenciando la potencia de la enseñanza de la historia.

En el contexto de las Negociaciones de la Habana (2012-2016) se replanteó un nuevo sentido para la paz en Colombia, que no se resume a acuerdos de paz entre guerrillas, paramilitares, narcotraficantes y el Estado Colombiano, sino que parte de una amplia necesidad de retomar la discusión pública sobre la guerra (Sánchez, 2017). Como forma de replantear una verdad histórica sobre la guerra, se instituyó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y No Repetición, que debería tener “la más amplia y accesible difusión, incluyendo el desarrollo de iniciativas culturales y educativas, con por ejemplo la promoción de exposiciones y recomendar su inclusión en el pensum educativo” (Acuerdo Final, 2016, p. 136).

Es en este contexto de expansión del “pensum educativo” sobre la historia de la guerra, que surge la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia (LEOHC) y ahora, revisando la posibilidad de que esta Ley permitiera el retorno de la enseñanza de la historia a la escuela, planteada en el texto *La historia vuelve a la escuela*, el Capítulo Cuatro (4) se concentrará en comprender la orientación de las transformaciones y continuidades del currículo de la enseñanza de la historia, en el período del posacuerdo (2016-hoy), y de la ideología dominante presente en este currículo, para plantear una orientación sobre el hipotético retorno de la historia al currículo.

#### Capítulo 4: ¿La historia vuelve al currículo en el posacuerdo?

En este capítulo se propone un análisis curricular (documental, de contenido e ideológico) sobre las orientaciones del período del posacuerdo para enseñanza de la historia, buscando comprender las orientaciones de transformación y continuidad en la estructura curricular y en la ideología dominante. Con la publicación de la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia (LEOHC) en 2017, la formación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) en 2019, la realización de las Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2022, y la no reglamentación de nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia en el período del posacuerdo; esta etapa (2016-Hoy) está aún inconclusa, por lo que solo es posible plantear una orientación frente al rumbo que está tomando la enseñanza de la historia; por eso es importante entender que la historia de la enseñanza de la historia en el posacuerdo no está terminada y probablemente será delimitada en los próximos años con una nueva normatividad.

Como proceso de análisis crítica se adoptó el marco teórico y metodológico propuesto en los subcapítulos 2.1 y 3.1, con autores como Gramsci (2007), Apple (2008) y Giroux (2004) que funcionan como referentes de la nueva sociología del currículo, utilizados para comprender la relación entre este y la ideología en el nuevo contexto de la enseñanza de la historia. Siguiendo lo planteado inicialmente, luego de que el segundo capítulo hiciera una caracterización del currículo de la enseñanza de la historia desde sus normativas, para ver qué enseñanza de la historia está presente, o ausente, en el sistema educativo colombiano, el tercer capítulo empleó la nueva sociología del currículo y las críticas de la ausencia de la enseñanza de la historia para comprender la dimensión ideológica presente en el mismo.

Ahora, en el capítulo 4.1 se buscará comprender la forma en que las orientaciones de la LEOHC y las Recomendaciones transforman o profundizan la estructura curricular ya vigente para después analizar el impacto de estas orientaciones sobre la ideología dominante. Por último, se buscará relacionar las nuevas orientaciones curriculares del posacuerdo, planteadas desde el potencial de la historia para volver al currículo a partir de la LEOHC, con lo planteado en el libro *Historia vuelve a la Escuela* (2020), y su pregunta: “¿La historia vuelve a la Escuela?”, desde un enfoque curricular e ideológico sobre el retorno, o no, de la historia al currículo.

#### **4.1 Las nuevas orientaciones para el currículo de la enseñanza de la historia en el posacuerdo**

Luego de siete años de la institución de la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia, que alteró parcialmente La Ley General de Educación de 1994, aún no se han presentado los nuevos ajustes y revisiones de los lineamientos curriculares de ciencias sociales previstos en esta Ley. Como se ha señalado en el subcapítulo 2.4, se dieron demoras en el proceso de establecimiento de la Comisión Asesora de la Enseñanza de la Historia de Colombia, que se sumaron a retrasos en la elaboración del documento de ajustes y revisiones para los lineamientos curriculares, gracias a la pandemia global del COVID-19. Sin embargo, después de dos años de la publicación del documento de “Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales”, aún no se publica la nueva reglamentación de obligatoriedad de la enseñanza de la historia.

Hasta el momento de la investigación, la Ley 1874 de 2017 y las Recomendaciones de 2022 son los dos documentos que organizan este nuevo y futuro cambio curricular, los cuales presentaron una orientación para la enseñanza de la historia en el posacuerdo. De esta forma, la Ley que restableció la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, y el documento elaborado por una comisión ordinaria para el diseño de los ajustes y revisiones de los lineamientos curriculares, son las fuentes más importantes para comprender la estructura curricular que se está planteando para este nuevo momento de la enseñanza de la historia.

Como se ha dicho en el subcapítulo 3.1, es indispensable entender las normativas presentes en el currículo para comprender el currículo y su relación con la ideología dominante (Apple, 2008). Así, la comparación entre lo que estaba vigente en ese momento y las propuestas para la nueva orientación, permitirá comprender el camino que viene siendo construido alrededor de la enseñanza de la historia en Colombia. Esta comparación entre lo que estaba establecido y lo que se quiere cambiar, es un insumo fundamental para avanzar frente al estudio de la ideología dominante desde el análisis sociopolítico y los alcances formativos de la enseñanza de la historia.

Como característica central, la Ley terminó como una profundización del mismo modelo de Historia Integrada en el área de ciencias sociales, aunque el Proyecto de Ley proyectaba una

cátedra nueva, y la LEOHC y las Recomendaciones plantearon el retorno de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, se dio una continuidad del proceso de integración curricular.

El Artículo 4 de la Ley 1874 de 2017, reafirma la historia como área obligatoria y fundamental, pero no presenta cambios en la carga horaria de las demás áreas del conocimiento escolar (matemáticas, lenguaje y Ciencias Naturales), es decir que la vuelta de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia partió de una continuidad de su inserción en el área integrada de ciencias sociales, y sin prever un tiempo específico o disponer de más tiempo para la enseñanza de la historia.

La Comisión Asesora de la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) también acompañó este el proceso descrito, pues desde la primera página de la presentación tomó posición frente a las discusiones planteadas respecto de la presencia o no de la historia<sup>21</sup>: “la CAEHC entiende que la Historia y su enseñanza siempre han estado presentes en la escuela”. De manera que las Recomendaciones también confirmaron la idea de que reforzar la enseñanza de la historia, como materia integrada al área de Ciencias Sociales, sería la política necesaria para restablecer la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de Colombia. De esta manera, la LEOHC y las Recomendaciones siguieron el principio de que la enseñanza de la historia integrada a las ciencias sociales ha sido suficiente para cubrir las necesidades de la materia, asumiendo una posición desde la enseñanza y la formación educativa, no desde la historiografía<sup>22</sup>.

Como ya se ha mencionado, hubo diferencias y contradicciones entre lo que fue legislado por el Congreso Nacional en la Ley 1874 de 2017, y las Recomendaciones de la CAEHC. En el segundo texto fue posible encontrar muchas recomendaciones sobre múltiples ejes, como: Principios; Enfoques; Didáctica; Evaluación; Condiciones Contractuales; Formación de profesores; y, al mismo tiempo, no se precisaron los ajustes y revisiones que se tenían previstos como objetivo central de la Comisión Asesora. En síntesis, se hicieron sugerencias sobre diversas dimensiones de la realidad de la enseñanza de la historia no legisladas por Ley, pero no se abordó una dirección concreta para cuántos, cuáles y cómo serían dadas las revisiones y ajustes a los

---

<sup>21</sup> Ver sección 3.2.

<sup>22</sup> Ver sección 2.2.

Lineamientos Curriculares, frente a lo cual, también se debe decir que quedan algunas orientaciones centrales útiles para esta nueva transformación en la enseñanza de la historia<sup>23</sup>.

Las Recomendaciones para el Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, se destacó la importancia de que los nuevos lineamientos curriculares se concentren en la fomentación y consolidación del pensamiento histórico, hacia la construcción de una ciudadanía activa y democrática. Desde esta premisa, se apuntó que los lineamientos deberían seguir las orientaciones de:

- a) la comprensión y reivindicación de los enfoques étnicos de los pueblos indígenas, los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros y el pueblo Rrom, el enfoque de género, orientación e identidades sexuales diversas, de clase, de interespecie y en la diversidad regional; b) el dimensionamiento de las dinámicas históricas y sociales de nuestro país, en los contextos latinoamericano-caribeño y mundial; c) el fortalecimiento de procesos y la promoción de la memoria histórica, que contribuyan a la reconciliación y la paz territorial en nuestro país (CAEHC, 2020, p. 26).

El texto no resalta especialmente que estas ideas podrían ser el resultado central de las Recomendaciones para la nueva configuración de la enseñanza de la historia, por lo que no quedó claro si serían los nuevos ajustes indicados por la Comisión Asesora, porque, además, se presentan como principios, como una mera forma de orientar y sugerir frente a los nuevos lineamientos. También se indicó que deberían relacionarse con: los Lineamientos Curriculares para la educación ética y valores humanos; los Lineamientos sobre Constitución Política y Democracia; los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas; la Cátedra de Afrocolombianidad; y el Sistema de Convivencia Escolar y Cátedra de Paz. Pero tampoco quedó clara la forma en que se articularían tales principios, enfoques, didácticas y evaluaciones con los diversos documentos curriculares. Esta, que debería ser la actividad principal de la CAEHC, no se dio en forma tan elaborada, pues el documento de la comisión generó una larga cantidad de Recomendaciones que no dialogan con la Ley.

---

<sup>23</sup> Ver sección 2.4.

Mientras que la LEOHC describe que la Comisión Asesora, en conjunto con el MEN, “revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplinar integrada” (Ley 1874, 2017, Art. 6, Parágrafo 2), el Decreto 1660 de 2019, que reglamentó la comisión estableció que esta “realizará recomendaciones para la construcción de documentos que orientan el diseño curricular de ciencias sociales” (Art. 1). De esta forma, el trabajo de la CAEHC se redimensionó, ya no para revisar y ajustar los lineamientos curriculares, sino para hacer sugerencia para construir documentos orientadores del diseño curricular, realizar recomendaciones “para documentos que orientan el diseño curricular”, descentralizando a los lineamientos curriculares. El resultado es una serie de recomendaciones amplias para muchos actores, sin concentrarse en revisar y ajustar al currículo, dejando como legado al gobierno de turno la elaboración de estas transformaciones, utilizando las huellas de la Comisión, que orientan pero que tienen una dirección clara sobre cuáles serían estos nuevos lineamientos curriculares.

En general, las Recomendaciones apuntaron a la transformación de la enseñanza de la historia desde la inclusión de nuevos enfoques, principios, didácticas, evaluaciones, relaciones laborales y contractuales, y nuevas perspectivas para la formación de profesores<sup>24</sup>. Sin embargo, considerando que la discusión debería estar centrada en revisar y ajustar los lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia en el área de ciencias sociales, asuntos como los contratos laborales y la formación de docentes no fueron instituidos en la Ley como obligación del Estado o el Ministerio de Educación Nacional. Por ello, aquí fue necesario construir una comprensión convergente entre la LEOHC y las Recomendaciones para encontrar la orientación que se estableció en los documentos.

En su trabajo de realizar ajustes y revisiones de los lineamientos curriculares de Ciencias sociales, la CAEHC terminó por no recomendar “ajustes y revisiones”, sino por incluir más principios, enfoques, didácticas y evaluaciones, sin alterar en nada lo que ya estaba instituido y solamente añadiendo elementos en un área ya sobrecargada de disciplinas y temas transversales. Ante tal desvío, se abre aquí la pregunta sobre si ¿Estas recomendaciones no profundizan la

---

<sup>24</sup> Ver sección 2.4

contradicción de abundancia de “contenidos” a ser tratados, en un área marginada en el currículo, que no ganó más carga horaria?

Aunque la estructura curricular no haya sufrido grandes transformaciones, la suma de nuevos objetivos educativos para la enseñanza de ciencias sociales permitió comprender cambios importantes, con la inclusión de los seis nuevos enfoques: Historia y memoria; Historia, mujeres y género; Historia y pueblos indígenas; Historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros; Historia y pueblo Rrom; Historia, regiones, territorios y localidades; para plantear los objetivos, es decir la incorporación de la multiculturalidad a la identidad nacional, al pensamiento crítico y de la memoria histórica en la enseñanza de la historia.

Frente al objetivo de “contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (Ley 1874 de 2017, Art. 1) la Comisión logró reflexionar sobre las exclusiones establecidas por la enseñanza de la historia tradicional centralista y nacionalista. Al dar importancia a la historia de las comunidades afrocolombianas, raizales, palanqueras, pueblos indígenas y Rrom, y de los distintos territorios, se reconoce la importancia de comprender las múltiples historias que componen la historia nacional, superando la historia heroica, patriarcal, racista y nacionalista, y ampliando los actores, contextos y culturas para comprender que la historia también es hecha por las clases populares, no solo por las estructuras de poder del Estado.

Junto a ello, se destaca que la Comisión dio importancia a la inclusión de los saberes ancestrales como conocimientos históricos, de manera dichos saberes y memorias sean fuente para construir historias alternativas al patrón occidental. A la enseñanza de la historia se sumaron nuevas formas de “ser colombiano o colombiana”, desde perspectivas raciales, geográficas, de género, de etnicidad y territorialidad, que marcan una expansión de la historia nacional, alejándose de los héroes romantizados para acercarse a los actores sociales excluidos, como sujetos históricos que actúan en las historias locales, pero que también lo hacen directamente en la historia nacional.

Esto también se quedó marcado en la discusión sobre la diversidad cultural y étnica de la población Colombiana que busca superar la visión de que hay un único tipo de cultura y etnicidad en la concepción de que es “ser colombiano”. La inclusión de las historias del pueblo palenquero, raizal, Rrom o de las comunidades indígenas y afrocolombianas no solo la amplía a la historia

nacional, pero también de la valoriza de los saberes ancestrales, de la historia oral y de las epistemologías e ideologías tradicionales no occidentales.

Valorar las historias regionales, locales y territoriales también permite a los diferentes sujetos repartidos en distintas regiones reconocerse como parte de la historia nacional, que tradicionalmente asume a Bogotá como el centro de decisiones de la política nacional, mientras que condena al resto de territorios a un papel secundario que copia las políticas centrales. En esta historia nacional contada desde los presidentes y héroes, los habitantes de otros territorios no son comprendidos como sujetos históricos, hecho que cambia con esta nueva comprensión histórica de la inclusión, donde todos somos sujetos históricos, con un devenir político, como seres que se posicionan en el mundo.

En su trabajo de elaboración de las Recomendaciones la Comisión Asesora fue más allá de lo prescrito en LEOHC, para educar hacia una “identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural” (Ley 1874 de 2017, Art. 1), e incluyó el enfoque de género en la enseñanza de la historia, llenando el vacío presente en el currículo y en la Ley. A partir de ahí, se reflexionó sobre lo imprescindible de las mujeres para comprender las relaciones de poder que han cambiado a lo largo de la historia y siguen en transformación. La historia de las mujeres fue pensada como una importante forma de superar la visión de que la política se resume a los hechos de los presidentes, todos hombres, en la historia de Colombia. La lectura de género también propone un recorte interseccional con las categorías de raza, clase y sexualidad.

Frente al objetivo de “desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos sociales de nuestro país en el contexto americano y mundial” (Ley 1874 de 2017, Art. 1), las Recomendaciones definieron el pensamiento crítico desde la articulación con los conceptos de pensamiento histórico y pensamiento historiográfico. El pensamiento histórico se comprende desde la pregunta por la relación entre pasado y presente, que permite ver los problemas sociales actuales con el ánimo de comprenderlos desde sus orígenes y desarrollo, hilando el pasado y presente de manera relacional (Méndez y Tirado, 2016). Pensar históricamente se trata de una continuidad, en el sentido de promover la comprensión de conceptos sustantivos y procedimentales que permitan al sujeto desarrollar su conciencia histórica, entendida como la capacidad de establecer conexiones entre pasado, presente y futuro, reconociéndose como sujeto histórico con

una identidad individual y colectiva, racional y afectiva y, al mismo tiempo, situándose a nivel territorial, departamental, nacional, continental y global (Campos, 2021).

El pensamiento historiográfico fue un concepto muchas veces nombrado por la Comisión, pero sin una definición clara sobre su constitución. Aquí se entiende la historiografía como el estudio científico de la historia desde epistemologías, teorías y metodologías, como forma de comprensión y problematización del pasado, propia de la historia. En las Recomendaciones, la historiografía se presentó desde el manejo didáctico de conceptos y fuentes primarias y secundarias, y a partir de las formas de problematizar la realidad social, pero no se planteó la diversidad de formas de construir científicamente la historia, presentando la disciplina como una ciencia sin conflictos políticos y epistemológicos.

Al respecto, en la entrevista con el profesor González se destacó que el pensamiento historiográfico, inscrito las Recomendaciones, se limitó a las estrategias didácticas, viéndolas como posibilidad para desarrollar el pensamiento histórico y crítico desde “procedimientos historiográficos”, sin ninguna corriente historiográfica, como si el campo de la historiografía no estuviera creado, compuesto y desarrollado a partir de las tensiones y críticas entre distintas corrientes historiográficas e ideológicas, que comprenden el mismo objeto de formas distintas. Sin la idea de lucha ideológica e historiográfica, el pensamiento historiográfico dejaría por entendido que solo hay una forma de pensar historiográficamente. Además, González destacó la falta de una discusión más profunda sobre la pedagogía como un componente que debería presentarse como otro capítulo para las “Recomendaciones”. En esta concepción el pensamiento histórico quedó centrada en enfoques didácticos sin una reflexión pedagógica más profunda de los sentidos y deberes de la enseñanza de la historia para con la Historia de Colombia.

Por lo demás, la Comisión no trabajó el concepto de pensamiento crítico fuera de su relación con el pensamiento histórico e historiográfico. Crítica fue una categoría empleada en diversos contextos a lo largo de las Recomendaciones, sin ninguna aclaración explícita de su definición. Al respecto, es posible pensar la crítica como la problematización y superación de obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1976), o como espacio que traspasa a la dimensión conceptual y teórica, una experiencia dentro de una postura cuestionadora de enunciados (Foucault, 2018), o como la indagación de la relación entre la ideología (cultura) y las condiciones sociopolíticas e históricas (Adorno y Horkheimer, 1985). Es decir, con lo anterior se quiere indicar que, sin una

discusión conceptual sobre el sentido de la crítica y del pensamiento crítico, estas importantes categorías quedan resumidas, como sucede en las Recomendaciones, a su relación con el pensamiento histórico, en tanto como categoría a ser desarrollada, y con el pensamiento historiográfico, como categoría didáctica.

Ahora, frente al objetivo de “promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz en nuestro territorio” (Ley 1874 de 2017, Art. 1), las Recomendaciones asumen la importancia de comprender “los fenómenos de violencia enmarcados en el conflicto interno colombiano de nuestra historia reciente” (CAEHC, 2022, p. 40), en clave del respeto a la vida humana y a la dignidad de la víctima como forma de superación del silencio curricular presente en la historia reciente de Colombia.

Solo una vez fue nombrada la pedagogía de la memoria como posibilidad de reflexión sobre el conflicto armado interno y los esfuerzos de paz del pasado reciente, sin embargo, no hay una definición concreta de esta importante pedagogía latinoamericana. El concepto de memoria histórica se relacionó con las ideas de convivencia, convivencia pacífica, conciliación, reconciliación y paz duradera, sin vincularse con la historia de la guerra. En las Recomendaciones, la memoria histórica no se involucra con la historia que ubica, condiciona y significa a la memoria de dolor producida. La memoria histórica, con una orientación hacia la reconciliación y a la paz duradera, está relacionada con un horizonte de futuro, pero sigue sin romper el silencio frente a la historia de la guerra, sin verla como elemento central de la formación política nacional.

Las Recomendaciones también reconocieron la importancia de los trabajos promovidos por el Centro Nacional de Memoria, por universidades, centros de investigación nacionales e internacionales, además de incentivar la incorporación de aportes relacionados con el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición no publicado hasta la fecha de las Recomendaciones<sup>25</sup>, pero no apuntó cómo o qué debería ser aprovechado de tales documentos. Al respecto, también fue notable la escasa mención de la Cátedra de la Paz y la Educación para la Paz, instituidas en 2014.

---

<sup>25</sup> El documento pedagógico de las Recomendaciones fue publicado en abril de 2022, mientras que el Informe Final de la Comisión de la Verdad lo hizo en junio del mismo año.

Con relación a estos tres nuevos objetivos centrales para la enseñanza de la historia (sobre la diversidad en la identidad nacional, el pensamiento crítico, histórico e historiográfico y la memoria histórica), los Artículos 2, 3 y 5, respectivamente, establecen la división entre educación básica primaria, educación básica en el ciclo de secundaria y en la educación media académica. En las Recomendaciones no se profundizó en la organización de estos temas, contenidos, habilidades y capacidades, para cada momento específico de la formación solamente enmarcando la educación básica de manera amplia y general. Sin una definición más clara, queda al MEN reorganizar los lineamientos curriculares o trasladar la responsabilidad de organizar los planes de estudio o PEI's a cada institución escolar.

De esta forma, el informe de la Comisión quedó sin unas definiciones claras frente a si estas alteraciones van a orientar la LEOHC, como una política educativa nacional de restablecimiento de la obligatoriedad real de la enseñanza de la historia, o como un incentivo, un pedido o una orientación para que se enseñe más historia, lo cual depende de la autonomía y correspondencia política pedagógica de cada institución o actor escolar.

Aunque las Recomendaciones no profundizan en la organización curricular de los niveles educativos propuesta en la LEOHC, sí señalaron la necesidad de ampliar la enseñanza de la historia en Colombia para todos los grado escolares, lo que significa una importante expansión de la enseñanza de la historia en la educación básica primaria, en el Artículo 21 de la Ley General de Educación, ya que, hasta entonces, la historia solo se presentaba, en el Artículo 22, como un objetivo específico del ciclo de secundaria de la educación básica.

La introducción de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia desde el primer grado hasta el último, constituye un avance significativo frente al espacio de la historia en el marco más amplio del currículo. La afirmación de la enseñanza de la historia en todos los grados también refleja el esfuerzo de introducir un currículo más procesual con relación a la historia, ya no comprendiendo el pasado desde hechos históricos aislados, sino desde la formación de estudiantes a partir del pensamiento histórico y la conciencia histórica, como un proceso a ser desarrollado desde los años iniciales hasta los finales de la formación. Todavía se mantiene la duda sobre qué enseñanza va a ser comprendida como enseñanza de la historia, pero se orienta a una transformación curricular importante.

En las Recomendaciones se destacan múltiples solicitudes al Estado, al Ministerio de Educación Nacional, al magisterio que enseña historia, a las instituciones de formación docente, al ICFES, a las organizaciones de historia y a la sociedad colombiana; formando un corpus numeroso de reivindicaciones relacionadas con la enseñanza de la historia. En medio de esta voluminosa “lista de deseos” para transformar la enseñanza de la historia colombiana, fueron dejadas algunas huellas sobre los nuevos posibles ajustes y revisiones en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales. El Gobierno que asumirá la ejecución de la LEOHC tendrá que trabajar otra vez en construir los caminos para interpretar las Recomendaciones hechas para el diseño y actualización del currículo.

Sin embargo, contando con la vigencia de la LEOHC de 2017, desde su publicación fueron dispuestos algunos dispositivos para iniciar el proceso de su implementación, como el incentivo para que las escuelas adecuen sus PEI y articulen a sus profesores de ciencias sociales para que trabajen con la enseñanza de la historia; sin embargo, la autonomía de las instituciones también puede llevarles a entender que ya hacen lo suficiente respecto a la enseñanza de la historia, y no promover ningún cambio efectivo. Por eso, también se desarrollaron eventos formativos a lo largo del trabajo de la Comisión Asesora y luego de la publicación de sus Recomendaciones. Así, cabría a investigaciones futuras la evaluación de los impactos de la LEOHC en los PEI 's, en las prácticas pedagógicas y en los eventos formativos, dado que esta investigación se limitó al currículo explícito.

En las Recomendaciones también identifica al Sistema Nacional de Evaluación de la Educación como agente de presión institucional para que las escuelas incluyan de manera efectiva en sus planes de estudio a la enseñanza de la historia. En tal sentido, el Parágrafo 2 del Artículo 6 instituyó la expansión de la disciplina de la historia en las Pruebas Saber y en el ICFES. Según CAEHC, la presión evaluativa es clave, pues muchas escuelas reorganizan sus currículos con el objetivo de garantizar mejores puntuaciones en los rankings y facilitar el ingreso de sus estudiantes al nivel superior. Además, el texto presentó un importante soporte evaluativo para garantizar la enseñanza de la historia en todos los grados, con la ampliación de la disciplina en las pruebas saber. Hasta su publicación, solo la Prueba Saber del Grado 11 evaluaba la historia. Cabe destacar que la CAEHC criticó la estandarización del conocimiento y reconoció que en el escenario educativo colombiano es clave incluir la historia por medio de la presión evaluativa. En tal sentido,

recomendó al magisterio que, en sus prácticas evaluativas, no asumiera la misma postura de estandarizar, medir y cuantificar el conocimiento de los estudiantes, sino que construyera alternativas dirigidas a evaluaciones formativas que hagan parte del proceso de aprendizaje.

Frente a las disposiciones legales de la LEOHC, el trabajo elaborado por las Recomendaciones replanteó la enseñanza de la historia desde muchos aspectos estructurales de la condición laboral, de la formación docente, de las disposiciones didácticas, de nuevos enfoques y de un replanteamiento de los principios de la enseñanza de la historia, que no fueron previstos en las normativas de la Ley. Aunque solo sirva de incentivo a futuros cambios en la estructura de la educación para el gobierno encargado de ejecutar la Ley, las Recomendaciones proyectaron un cambio mucho más amplio que la actualización y revisión curricular.

Contradictoriamente, este amplio pedido de cambio en la educación colombiana parte de la concepción de que la historia debe mantenerse integrada al área de las ciencias sociales, sin reivindicar la transformación del modelo de la enseñanza de la historia. La orientación para la profundización de la Historia Integrada marcó la tendencia de mantener la hegemonía del constructivismo y de la estandarización, al sumar nuevos enfoques para el área de ciencias sociales.

Sin la alteración de la carga horaria de otras áreas escolares (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales), el área de ciencias sociales sigue en un espacio de marginalización de sus saberes en medio de un currículo que valora más la formación para el mercado de trabajo. Además, esta área minimizada en el currículo, que ya se presentaba sobrecargada con nueve disciplinas y temas transversales, se ve afectada; esta orientación de cambio curricular solo aumenta los enfoques y contenidos para el área, sobrecargándola aún más.

Sostener la autonomía escolar, consagrada en el Artículo 77 de la Ley General de Educación de 1994, permite a las escuelas organizar las áreas de conocimiento y la forma de abordar el área de las ciencias sociales, lo que marca al currículo colombiano como “abierto, flexible y autónomo”. Como ya se ha dicho, el carácter facultativo de la enseñanza de la historia no presenta gran transformación frente a las disposiciones de la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia, lo que enturbia la comprensión de la Ley y de las Recomendaciones frente a lo que se entendió como nueva obligatoriedad de la enseñanza de la historia. Aunque estén dispuestas las necesidades de adaptaciones de cada institución escolar, de los PEI's y de los planos de estudios, cada uno puede interpretar de forma autónoma los cambios, o no, de su estructura curricular. Los

nuevos ajustes y revisiones a los Lineamientos Curriculares previstos por la LEOHC, y las presiones evaluativas, son dos elementos centrales en la presión institucional para que cada escuela se adapte, de forma autónoma, a este cambio curricular en la enseñanza de la historia.

Aunque en las Recomendaciones fueron previstos cambios significativos frente a la exigencia de incorporar estándares evaluativos para las Pruebas Saber en todos los niveles escolares, reforzando la disposición de incluir la enseñanza de la historia en todos los grados escolares, en las Recomendaciones no se desarrolló nada referente a la organización de la enseñanza de la historia en los diferentes grados, y tampoco en los ciclos educativos, por lo que la responsabilidad de definir concretamente los cambios queda al gobierno de turno.

La disposición de la formación histórica desde los primeros años de escolarización también expresa la apuesta de la LEOHC, y de las Recomendaciones, por comprender la enseñanza de la historia desde una concepción procesual, construyendo desde la niñez los procesos de formación del pensamiento histórico. Tal propuesta comprende una importante transformación de la enseñanza de la historia que, en muchas instituciones, se resume a modelos fragmentados de los períodos históricos, sin lograr una comprensión procesual en el corto, mediano y largo plazo a lo largo de toda la formación de los y las estudiantes.

Aunque el relato nacionalista sea atacado como una forma anacrónica, patriarcal, racista y centralista de pensar la historia, la Comisión plantea una concepción abierta y poco desarrollada de la historiografía en el currículo. La inclusión de las categorías de pensamiento histórico y de conciencia histórica no fue suficiente, pues éstas quedaron como insumos para la implementación de nuevas didácticas para trabajar con fuentes y mejorar la comprensión del sujeto frente a su realidad histórica y social. Al posicionar el pensamiento historiográfico como la capacidad crítica de análisis del pasado, a través del uso de fuentes históricas primarias y secundarias, sin una aproximación con diferentes formas de hacer historia, se reprodujo una narrativa apolítica y fragmentada de comprender la historia y su enseñanza; es decir, sin considerar las intensas disputas entre corrientes ideológicas que marcan el campo de la historiografía. La enseñanza de la historia sigue presentándola, y a su metodología científica, como un camino único de interpretación de las realidades sociales e históricas, que varía en cuestión de territorialidad, etnicidad, raza o género, pero no en la forma de comprender el conocimiento historia.

Visto todo lo anterior, es posible comprender que la enseñanza de la historia ha presentado cambios en las orientaciones dispuestas en la LEOHC, y en las Recomendaciones, pero también continuidades. Ahora, partiendo de las alteraciones en el plan explícito y escrito del currículo, la investigación se adentrará en las continuidades y transformaciones en la ideología en el currículo de la enseñanza de la historia.

#### **4.2 ¿La escuela vuelve a la “escuela”? Transformaciones y continuidades en la ideología de la enseñanza de la historia**

Comprendida la estructura curricular de la enseñanza de la historia desde sus normativas, antes y en el posacuerdo, se tratará el impacto de las orientaciones de la LEOHC y de las Recomendaciones sobre la ideología dominante del currículo de la enseñanza de la historia. Así, se analiza sociopolíticamente el currículo en el nuevo contexto del posacuerdo, buscando comprender si los cambios planteados por la LEOHC y las Recomendaciones impactan ideológicamente la enseñanza de la historia. Para lograrlo, se retoman las críticas historiográficas planteadas en el texto *La Historia vuelve a la escuela* (2020), sobre la ausencia de la historia en el currículo. A la vez, se retoma lo señalado sobre las luchas al interior de la Comisión, para luego avanzar en la revisión de la enseñanza de la historia en el contexto del posacuerdo. También se revisan las orientaciones de la Ley y de las Recomendaciones frente a la alteración del estilo discursivo del currículo y sus alcances formativos. Al final, se replantea la pregunta de ¿La historia vuelve a la escuela?, para comprender los impactos de esta nueva orientación en la enseñanza de la historia.

Reconociendo al currículo como un objeto histórico, político e ideológico se notó que la lucha ideológica al interior de la CAEHC fue fundamental en la orientación que se quiere dar a la enseñanza de la historia. Las Recomendaciones son un punto de consolidación de la lucha entre las tres corrientes de la educación que ya se han explicado y prueba de la posición asumida por la Comisión frente al futuro del currículo de historia, que está de acuerdo con la perspectiva desde el ámbito de la enseñanza y la formación educativa, es decir, la Historia Integrada. Sin embargo, esto no quiere decir que no se dieron cambios al interior de la estructura y la ideología dominante. Así,

para analizarlos, es necesario ver el contexto sociopolítico colombiano en el posacuerdo para comprender los impactos ideológicos de las transformaciones.

El análisis sociopolítico e ideológico del currículo de la enseñanza de la historia en el posacuerdo implica comprender la forma como se ha asimilado la guerra en Colombia. El período del “posacuerdo”, por mucho, no es el período de “posguerra” o “posconflicto”. Aunque las FARC-EP, como un gran actor armado, hayan acordado la paz con el Estado, y estos acuerdos sean históricos, la guerra continúa con dos disidencias de las FARC-EP: el Estado Mayor Central (EMC) y la Segunda Marquetalia, y con la “Federación” guerrillera del Ejército de Liberación Nacional (ELN), el paramilitarismo del Clan del Golfo, el narcotráfico y la violencia de la fuerza pública. De acuerdo con Indepaz, la cantidad de masacres<sup>26</sup> que han victimado 1.340 personas entre 2020 y 2024<sup>27</sup> hace evidente la continuidad sistémica de la guerra.

De mismo modo, se sostienen altas cifras de desplazamiento forzado, de extorsión, secuestro, tortura, violaciones sexuales, asesinatos, persecución y eliminación de liderazgos ambientales, sociales y sindicales, ecocidio (destrucción deliberada y masiva de ecosistemas), víctimas de minas antipersonales, reclutamiento forzado u otras formas de violencia sistémica. Cabe aclarar que estas modalidades de violencia han cambiado a lo largo de la historia y hoy día son menores que las presentadas en las décadas de 1980, 1990 y 2000, cuando el país entró en una de las peores crisis humanitarias del mundo (Comisión de la Verdad, 2022). Sin embargo, la prolongación y permanencia de la guerra caracterizan la estructura de la violencia que marca la historia colombiana.

Como se ha señalado, Merchán (2016), Ortega (2016) y González (2020) comprendieron el contexto de las Negociaciones de la Habana y de los Acuerdos de Paz como pieza clave para promover un conjunto de políticas como la Ley de Víctimas en 2011, la Cátedra de la Paz en 2015 y la LEOHC en 2017, además del Informe Final de la Comisión de la Verdad en 2022, que, en su conjunto, tensionaron la discusión pública desde distintas líneas, el proceso de violencia, conflicto armado o guerra. Pasados tantos procesos de violencia a lo largo de seis décadas, la sociedad aún

---

<sup>26</sup> Disponible desde <https://indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/> “Masacre: El observatorio entiende por masacre como el homicidio internacional y simultáneo de varias personas (3 o más personas) protegidas por el Derecho Internacional Humanitario (DIH), y en estado de indefensión, en iguales circunstancias de tiempo, modo y lugar”.

<sup>27</sup> Contabilidad del Indepaz de 2024 fue hasta el 06/02/2024.

presentaba señales fuertes de ignorancia o indiferencia frente al pasado traumático que le marcó hasta el presente, por lo que la comprensión social del pasado, las víctimas y las resistencias se presentaron como alternativas para enfrentar los traumas sociales y su garantía de no repetición.

Colombia apenas comienza a esclarecer las dimensiones de su propia tragedia. Aunque sin duda la mayoría de nuestros compatriotas se sienten habitualmente interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción. Muchos quieren seguir viendo la violencia actual como una simple expresión delincuencia o de bandolerismo, sino una manifestación de problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social (Sánchez, 2019, p. 281).

Frente a esta apatía, indiferencia e ignorancia de la sociedad para con su historia y la memoria social, los movimientos y organizaciones sociales han planteado la necesidad de resistir a esta historia excluyente y amnésica. La apuesta de estos grupos por la memoria representa un acto de resistencia frente a la guerra que aún dicta la cotidianidad de la violencia (Sánchez, 2019). Se trata de la memoria como herramienta para reconocer, visibilizar, dignificar y humanizar a las víctimas, rompiendo la apatía, indiferencia e ignorancia comunes en un contexto histórico que ha producido sentimientos de vergüenza, dolor y resentimiento en las víctimas. Así, la memoria construida social e históricamente es importante para la transformación de las conciencias sociales de la población, para buscar una paz que supere los acuerdos entre grupos armados, y funcione también como un acuerdo entre toda la sociedad, sobre lo que “nunca más” debe ocurrir en Colombia (Ortega y Herrera, 2012).

En tal contexto, para Ortega y Herrera (2012) la historia del currículo colombiano se alinea totalmente con la realidad social, política y militar de la sociedad colombiana, que fue fuertemente victimizada por diversos actores armados, reforzando históricamente la concepción de amnesia social frente a su memoria e historia. La historia o la memoria del conflicto seguían afuera de las agendas educativas tanto curricularmente como pedagógicamente.

En la misma línea, Medina (2020), González (2020) y Acuña (2020) sostienen que la falta de la enseñanza de la historia en el currículo colombiano también implica grandes problemas frente a la relación con la guerra. Por eso Medina (2020) pregunta “¿Por qué se dejó de enseñar historia?”, y Acuña busca comprender el “olvido social – ‘amnesia’, falta de reconocimiento del desarrollo de

procesos sociales, dualidad temporal, falta de percepciones sobre cambios y permanencias en la sociedad y en algunas ocasiones “analfabetismo” histórico y cultural” (Acuña, 2020, p. 63), mientras que González se interesa por la ausencia de la enseñanza de la historia desde 1984, que reconfiguró la comprensión de la historia reciente desde “memorias hegemónicas, negacionistas que hacen del desconocimiento del conflicto armado en Colombia una realidad en la enseñanza de la Historia” (2020, p. 130).

La omisión y el silencio del sistema colombiano frente a su pasado violento constituye una política de amnesia social y ayuda sostener la guerra en Colombia (Sánchez, 2017), por eso es posible plantear una lectura que comprende que la ideología está inmersa en el currículo colombiano. La supuesta “neutralidad” de la educación frente a la guerra, oculta su actuación como una “Cátedra armada” que sigue reproduciendo saberes, valores y conductas que ayudan a la perpetuación y profundización de la guerra en Colombia, desde la omisión y del silencio.

La omisión de la enseñanza de la historia comprueba que Colombia sigue siendo “un país que se niega a dejar la guerra” (Sánchez, 2017). La enseñanza de la historia en Colombia es una posibilidad de presentar salidas a la guerra, desde la concienciación social sobre los orígenes y motivos de la misma, sus actores armados, las violencias, las víctimas, los acuerdos de paz y los horizontes de una sociedad marcada por múltiples guerras civiles, que permitirá comprender y resolver las causas estructurales de desigualdad y violencia que marcan la historia nacional desde la colonización y de la independencia. Colombia ha vivido durante sus 200 años como República diversos ciclos de guerra, y se niega a comprenderlos socialmente desde la enseñanza de la historia.

Los distintos autores presente en el texto *La historia vuelve a la escuela* (2020) plantean un “hipotético retorno de la historia al sistema de enseñanza” (Medina, 2020), a partir de las posibilidades ofrecidas por la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia (Ley 1874 de 2017), la cual expone opciones, desde la memoria histórica, el pensamiento crítico y la diversidad cultural y étnica, para afrontar la discusión nacional educativa sobre el pasado violento de la nación.

La resolución del MEN por la que se retoma la cátedra de Historia en la enseñanza obligatoria de la educación básica y media es muy importante, porque, además de motivar las reflexiones sobre el conflicto y el posconflicto, es una invitación a generar, desde el aula, conciencia histórica en los estudiantes a nivel nacional, más aún frente a los

momentos que vive el país, donde se exige la construcción de una memoria colectiva del conflicto y para la reconciliación; sin tener conocimiento del qué y el por qué de ciertos hechos de violencia; de formas particulares de organización social y cultural (Acuña, 2020, p. 63).

Así, esta investigación está dispuesta a partir de las posibilidades presentadas por el libro, para preguntar si la historia realmente está volviendo a la escuela o, más específicamente al currículo, desde la orientación dada por la LEOHC y las Recomendaciones. Por esto, se ha hecho un esfuerzo por analizar las transformaciones y continuidades de las ideologías presentes en el currículo de la enseñanza de la historia en el posacuerdo.

La LEOHC y las Recomendaciones proponen transformaciones curriculares importantes respecto a la ampliación de la enseñanza de la historia en los grados iniciales de la educación básica y en el sistema de evaluación, también desde la inclusión de actores sociales marginados históricamente, y de enfoques multiculturales; también entendiendo el pensamiento histórico como habilidad, capacidad o destreza central en la enseñanza de la historia, y con la inclusión de la memoria histórica como categoría potenciadora de reconciliación y paz. Sin embargo, tales cambios no replantearon el entorno de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia como forma de transformación del currículo actual, sino profundizaron en la perspectiva de la Historia Integrada, que marcó la continuidad del lugar subalterno de la historia en el área de ciencias sociales, y aún más, en el currículo como una totalidad.

Ahora bien, frente al carácter ideológico centralista y “bogocéntrico” que marcó la enseñanza de la historia en Colombia, la LEOHC y las Recomendaciones lograron proponer alternativas distintas de la centralización de la historia nacional, para la enseñanza de la historia en Colombia, plantearon el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica de la nación, incluyendo a muchos sectores sociales históricamente excluidos, como: las historias regionales, territoriales y locales; la historia de las comunidades afrocolombianas; la historia de las comunidades indígenas; la historia de las comunidades palenqueras, raizales y Rrom; y la historia de las mujeres.

Sin embargo, la inclusión de la historia de estos sectores históricamente apartados, no estuvo acompañada de una problematización del por qué dichos grupos han sido históricamente excluidos, tampoco reconoció su historia desde los movimientos sociales que lucharon durante

décadas por el reconocimiento en la historia nacional. Sin mencionar la omisión de importantes luchas y conquistas: del movimiento feminista, de la ANUC, de la Guardia Indígena, del Movimiento Palenquero o del cimarronismo, de los grupos de víctimas, que no fueron comprendidos desde sus luchas históricas, sino a partir de una valorización que incluso puede ser una “estereotipación” de la diversidad.

La inclusión de la historia de los excluidos representa una transformación importante en el estilo discursivo de la enseñanza de la historia de Colombia, porque la descentraliza y plantea que todos los sujetos también son sujetos históricos. Sin embargo, la construcción presentada por la Comisión no relaciona esta histórica exclusión con la histórica desigualdad social que contextualiza a los sujetos borrados. La problemática parte del reconocimiento de una multiculturalidad y una multiétnicidad, que desconoce las violencias y desigualdades vividas por estas poblaciones en el marco del capitalismo, de la guerra o del terrorismo de Estado. Entonces, no tiene sentido la celebración de una historia cultural de la diversidad de Colombia, si no se cumple con la obligación de realizar una lectura política e histórica de las condiciones de quienes han sido excluidos.

La importante inclusión de la historia de las mujeres también presentó limitaciones éticas, políticas e historiográficas, al no relacionar el movimiento social y corriente de pensamiento feminista como elemento central en la historia de las mujeres. El feminismo, como corriente historiográfica y movimiento social, ha logrado contribuciones cardinales en el plan académico, jurídico, ético, filosófico, político y social de innumerables sociedades del mundo. La no inclusión del concepto de feminismo representa una tentativa de despolitizar la lucha de las mujeres contra el orden patriarcal, para incluirla como una diversidad y no como un grupo que ha sufrido y luchado contra una estructura hegemónica. Además, las recomendaciones no abordaron el concepto de género de manera crítica y diversa, terminaron por no mencionar a la población transexual o no-binaria, o las tantas otras diversidades sexuales e identitarias, para señalarles dentro de las “identidades sexuales diversas”, continuando con la tradición de olvido hacia estas comunidades en la enseñanza de la historia.

La inclusión de estos actores sociales no estuvo acompañada de una imagen de las formas históricas de lucha que les han acompañado como actores sociales oprimidos sistemáticamente por el Estado y por la historia nacional. Además, la falta de un corte interseccional, que considere la

desigualdad social como elemento determinante de la sociedad colombiana, acentúa la tradición de la escuela de no discutir sobre los orígenes de la violencia en Colombia.

En este sentido, sin una clave política e histórica, la enseñanza de la historia estuvo dirigida a la celebración de la diversidad cultural y étnica de la nación colombiana, y no al reconocimiento de la violencia estructural sufrida por estos sectores como motivo de la real necesidad de ser incluidos en la historia nacional. Sin un análisis de los problemas estructurales del clasismo, del machismo, del racismo, del centralismo, de la homofobia, transfobia, u otras estructuras de violencia, la diversidad fue comprendida por la Comisión como algo a ser celebrado y no reflexionado en clave de la desigualdad social que sufren estas minorías políticas, lo que mantuvo la ideología de despolitización de estos actores sociales históricamente oprimidos, físicamente por los grupos armados, económicamente por el sistema capitalista e históricamente por el desconocimiento de sus luchas históricas.

El pensamiento histórico y la conciencia histórica fueron presentados como categorías centrales para la enseñanza de la historia, de forma que la concepción de la formación histórica ganó un sentido social, identitario, político y ético, alejándose del horizonte político de la ideología nacionalista, memorística y factual. El ingreso de estas categorías promueve un cambio importante frente al sentido de la enseñanza de la historia, ya que presenta posibilidades para establecer un horizonte formativo donde la educación permita al sujeto comprenderse a sí y a la sociedad como productos históricos resultado de diversos procesos políticos, culturales, sociales y económicos. Sin embargo, la entrevista con González permitió reconocer que estas nuevas categorías se han dado desde una línea didáctica, sin profundizarlas en un horizonte pedagógico donde se reflexione sobre el sentido social en Colombia de desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica, lo que limita los alcances formativos a meras prácticas didácticas con poca profundidad pedagógica.

El pensamiento historiográfico fue una categoría muy explorada desde la perspectiva de la didáctica de la historia, desde una acentuación de la importancia de reconocer y problematizar las fuentes históricas, como un puente para que el estudiante pueda desarrollar su pensamiento histórico y crítico. Sin embargo, la entrevista con González y la lectura de las Recomendaciones, permite reconocer que el pensamiento historiográfico fue concebido como una forma de metodología de comprensión del pasado, pero no como una disciplina científica en constante

tensión, que involucra distintas corrientes historiográficas que se encuentran en un debate alrededor de las comprensiones sobre la historia. Sin el carácter científico y conflictivo de la historia, las Recomendaciones la presentan como una metodología para acceder a una comprensión histórica de la realidad, sin dar cuenta de la diversidad de posiciones epistemológicas que hacen que la misma historia pueda ser interpretada de maneras distintas. Tal ausencia representa una continuidad en la falta de la historiografía en la historia escolar, lo que implica una continuidad ideológica en la falta de cientificidad de la historia escolar.

De entre los seis enfoques trabajados en las Recomendaciones, la memoria histórica se presentó como el enfoque con mayores posibilidades para romper con la ideología de distanciamiento del currículo de las Ciencias Sociales, y la comprensión social y educativa sobre la guerra. La Comisión señaló esto como un problema fundamental que debe ser incluido en la enseñanza de la historia, pues “el silencio curricular y la falta de mediación docente para la reflexión crítica sobre la historia reciente ha generado que los imaginarios de los educandos sobre el conflicto sean generalmente superficiales, fragmentados y poco críticos” (CAEHC, 2022, p.40). También se mencionó rápidamente la pedagogía de la memoria, aunque sin definirla, y se afirmó el valor de los trabajos elaborados por el Centro Nacional de Memoria Histórica y por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, Reconciliación y No Repetición, aunque sin profundizar las formas para adaptar estos documentos a la enseñanza de la historia.

La memoria histórica instituida por la LEOHC representó para Acuña (2020) la posibilidad de incentivar las reflexiones sobre el conflicto y el posconflicto, para plantear una memoria colectiva más crítica sobre la guerra. En las Recomendaciones, la memoria histórica no ganó profundidad y tampoco una definición concreta, ya que le postuló sin incluir las definiciones de “guerra”, “conflicto armado” o “conflicto interno”; sin comprender quiénes son los actores armados y por qué están involucrados en la guerra, no hay una historización de las víctimas y del por qué son víctimas.

La guerra en el currículo colombiano siguió siendo abordada desde conceptos de reconciliación, de convivencia y de paz, dejando entender que es una cuestión de falta de habilidades interpersonales para relacionarse pacíficamente, manejando la convivencia de las diferencias y la resolución de conflictos como herramientas para la construcción de paz. Con esto, la enseñanza de la historia mantuvo el mismo estilo discursivo, para no abordar la desigualdad

social, la violencia y persecución política, la falta de democracia, la concentración de tierra, la violencia hacia los pueblos indígenas, afrocolombianos, campesinos y mujeres. La violencia sigue siendo comprendida desde el espectro de falta de convivencia, y no como resultado lógico de la dominación de clases impuesta por la desigualdad social, que en Colombia llega a una lucha armada.

Comprender la transformación de la ideología dominante en el currículo ha permitido plantear el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, promoviendo la superación de una historia nacional única y ampliándose para múltiples historias que se conectan con la historia nacional. La inclusión de las categorías pensamiento histórico, conciencia histórica y memoria histórica, promovió un cambio en que se añadieron nuevos sentidos, principios, enfoques, contenidos, didácticas y evaluaciones para la enseñanza de la historia.

La suma de estos elementos en el currículo debe ser comprendida en el marco del currículo de las Ciencias Sociales, en el cual la historia ya se encuentra sobrecargada de contenidos, disciplinas y temas transversales que, según Medina (2020), disminuyen su espacio de acción. Con nuevos contenidos, pero con el mismo espacio en el currículo, la enseñanza de la historia sigue en la lógica de lo que González entiende como “Historia Ligera” (2014), superficial, basada en “competencias cognitivas, como también en competencias ciudadanas y en valores” (2014, p. 41). De esta forma, la ideología constructivista que marca el currículo colombiano solo fue profundizada con este refuerzo para el área de las ciencias sociales, desarrollado en las Recomendaciones.

La LEOHC y las Recomendaciones no lograron replantear el carácter de Historia Integrada que viene presentando el currículo, en el cual la historia ha recibido una baja carga horaria y poca profundidad. Sin un replanteamiento de tiempo de la historia en el currículo, que facilite la profundización de la enseñanza de la historia, esta transformación en el enfoque se queda en añadir más deberes al magisterio que enseña un área ya sobrecargada y con poco espacio. De esta forma, con la profundización de la sobrecarga, la vuelta de la enseñanza de la historia se daría desde la disminución del escaso tiempo dedicado a las otras nueve disciplinas del área.

Aunque en la LEOHC y en las Recomendaciones se restablezca la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en Colombia, el principio de la autonomía escolar fue reforzado.

Esta disposición mantiene la inestabilidad y la irregularidad de la enseñanza de la historia entre una institución escolar y otra, permitiendo así que una institución considere que lo ya establecido es suficiente para la incidencia de la historia y no cambie su estructura curricular. De la misma forma que una escuela tiene autonomía para escoger cómo será la enseñanza de la historia, también la tiene para no enseñarla, o hacerlo al mínimo. Aunque la LEOHC busca imponer la ideología de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, ésta sigue dependiendo de la autonomía y buena voluntad de cada institución y cada profesional de la educación para promover, o no, dicha enseñanza.

Sin grandes cambios en el currículo de la enseñanza de la historia, es posible concluir que el currículo sigue sin asumir la responsabilidad de discutir sobre el pasado traumático de la guerra en Colombia. La enseñanza de la historia, y su debilidad, sigue reproduciendo lo que Sánchez (2017) llamo una lógica de la “cátedra armada”, que incentiva la profundización y continuidad de la guerra por la reproducción de una ideología que silencia la discusión pública sobre la historia de la guerra. En este orden de ideas, la historia tendría un gran potencial comprensivo, sanador y transformador de la guerra en Colombia, pero la sigue alimentando desde su omisión.

En las Recomendaciones, la inclusión de la historia de los excluidos (indígenas, mujeres, afrocolombianos, raizales, palenqueros, Rrom’s, territorios periféricos) se presentó desde el reconocimiento y la celebración de la diversidad cultural y étnica de la nación, partiendo de las categorías de pensamiento histórico y conciencia histórica, buscando que la construcción de una memoria histórica contribuya a la reconciliación y a la paz (CAEHC, 2020, p. 59). La inclusión de nuevos actores y grupos sociales en la historia nacional permite un cambio importante en la ideología que guía el destino de la enseñanza de la historia, que se abre hacia las múltiples historias que ahora tienen voz desde las regiones y lo local.

Sin embargo, continúa la desconexión entre la enseñanza de la historia y la enseñanza sobre la guerra en Colombia, una posición que puede ser definida como hegemónica, porque no reconoce que estos afrocolombianos, indígenas, mujeres, raizales, palenqueros, Rrom’s y la población campesina de los territorios, componen gran parte de las más de siete millones de víctimas de la guerra. Una guerra impactó especialmente a los territorios más retirados

que, históricamente, no han contado con la presencia del Estado de Derecho y han perecido gracias a las lógicas de guerra que marcan la historia de Colombia.

Como se ha señalado, expandir la diversidad de la identidad e historia nacionales por medio del reconocimiento y de la celebración de las diversidades, sin reconocer que estos grupos sufren con las desigualdades sociales estructurales que acompañan y orientan a la histórica exclusión de los derechos fundamentales y la ausencia de reconocimiento en la historia nacional. Estas poblaciones que también han sido víctimas de la guerra permiten la comprensión histórica desde cortes seccionales e interseccionales que dan cuerpo e identidad política y social a la concepción de víctima. Sin el reconocimiento de estos sujetos como sujetos históricos y políticos en medio a una guerra se restablece la lógica de silenciamiento y apagamiento del pasado traumático de la nación y de sus territorios. La importancia de visitar socialmente este pasado desde la escuela sigue siendo un gran reto inconcluso del currículo colombiano, que sigue sin aportar caminos para que la escuela tenga la posibilidad de construir un espacio de formación de memorias históricas, en clave de la verdad, de la justicia, de la reconciliación y de la paz. Una apuesta por la paz sin una revisión desde la historia de la guerra, su origen, actores sociales, desarrollo, impacto y alternativas de resolución, reproduce la misma ideología de silenciamiento y omisión del sistema educativo frente al reto de comprender la guerra en Colombia.

Países como Brasil, Argentina y Chile han hecho apuestas curriculares desde la enseñanza de la historia como forma de reconocimiento público de las graves violaciones de Derechos Humanos por parte del Terrorismo de Estado en sus períodos dictatoriales. Estos países han apostado por la verdad histórica, la memoria y la discusión pública sobre la importancia de las garantías democráticas frente a las graves violaciones promovidas por los violento. Así, se constituyeron experiencias nacionales de confrontación de este pasado nacional doloroso, como forma de sanar socialmente las heridas y plantear una conciencia histórica que posicione a la sociedad en un horizonte de “no repetición” de los hechos traumáticos.

Colombia aún sigue en guerra y continúa sin dar una amplia y profunda discusión sobre la importancia de la guerra en la configuración política, histórica y educativa del país. Si se entiende la concientización social como un elemento importante en la construcción de

una nación en paz, es posible entonces reconocer que Colombia aún sigue siendo lo que Sánchez (2019) llamó: “un país que se niega a dejar la guerra”.

Por último, es necesario destacar un crecimiento en el alcance formativo de la enseñanza de la historia, en la medida en que se expandió hasta abarcar los años iniciales de la Educación Básica, introduciendo una concepción procesual en la enseñanza de la historia frente al desarrollo del pensamiento histórico y de la consciencia histórica. Sin embargo, también son evidentes demasiadas continuidades ideológicas, que permean los alcances formativos de la enseñanza de la historia, impidiendo la labor de asumir la responsabilidad de discutir socialmente los procesos estructurales, violentos y desiguales, obstaculizando, al tiempo, el potencial de una crítica transformadora que continúa sin ser explorada por el currículo, gracias a una dominación ideológica que silencia la discusión sobre la desigualdad, la violencia y el capitalismo.

## Conclusiones

En el contexto de los Acuerdos de Paz de 2016, la publicación de la Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Historia de Colombia (Ley 1874 de 2017), ha restituido el valor de la enseñanza de la historia como temática fundamental en el escenario político y académico. La posibilidad de un cambio curricular ha reabierto las discusiones sobre lo que ha sido y lo que debería ser la enseñanza de la historia en el país, por lo que resulta más que pertinente la pregunta por el rumbo de la enseñanza de la historia, haciendo de este trabajo un elemento oportuno para el presente.

Luego de siete años de la publicación de la LEOHC, y de que aún no se publicaron los ajustes y revisiones de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, con el enfoque de la enseñanza de la historia. La Ley y las Recomendaciones son las herramientas disponibles para orientarse hacia este nuevo cambio, y dan la posibilidad a futuras investigaciones de problematizar los distintos sentidos de la enseñanza de la historia, particularmente para el período posterior a los ajustes previstos.

Partiendo de un análisis (documental, de contenido e ideológico) sobre el currículo de la enseñanza de la historia, la investigación logró comprender lo que ha sido y hacia dónde se está orientando el currículo. La Nueva Sociología del Currículo, empleada como marco teórico y metodológico, permitió replantear la crítica de la corriente historiográfica de la Nueva Historia sobre la ausencia de la enseñanza de la historia en Colombia, a partir de los conceptos de ideología y hegemonía, para comprender la manifestación de la ideología dominante en el currículo.

Para esto, la investigación reforzó la tradición investigativa de relacionar el currículo con un análisis sociopolítico, para comprenderlo como elemento inmerso en la sociedad de clases, donde los contenidos, organizaciones y evaluaciones corresponden a estructuras de poder más amplias que las relaciones de poder político, económico, social y cultural. Así, se entendió el currículo como un objeto histórico, político e ideológico, en la medida en que responde a las condiciones materiales, culturales y de lucha en una determinada historicidad, viendo las luchas al interior del campo de investigación, sobre el sentido del currículo de la enseñanza de la historia, para ubicar la investigación dentro de un marco crítico. Estas luchas permitieron reconocer posiciones hegemónicas y contra-hegemónicas que se disputan la legitimidad del Estado para establecer el sentido de la educación.

Además de comprender el currículo como resultado de luchas ideológicas entre distintas corrientes, la investigación relacionó el currículo con el contexto sociopolítico de la guerra en Colombia, entendiéndolo como uno de los principales ejes de la historia nacional que, desafortunadamente, no es abordado en el currículo de manera histórica. De esta forma, se buscó comprender la relación entre el currículo establecido, que lleva a la ausencia de la enseñanza de la historia, hasta verla como una disciplina no obligatoria, y la importancia de la enseñanza de la historia, en cuanto permite asumir una responsabilidad histórica frente a la concientización social, reconociendo la intencionalidad política de no enseñar historia en un país marcado por la violencia.

La legitimación ideológica de la ausencia de la historia fue comprendida como un proceso de legitimación de la guerra, como una “cátedra armada” que aporta a su continuidad desde el silenciamiento de la discusión pública y educativa sobre la historia traumática de Colombia. El período del posacuerdo presentó la posibilidad de una alteración curricular e ideológica.

Desde los documentos seleccionados para la investigación, la enseñanza de la historia presentó avances gracias a su expansión curricular, que ahora llega hasta los años iniciales de la educación básica. La inclusión de la historia como componente a ser evaluado en todos los niveles de las Pruebas Saber e ICFES también fue un paso hacia adelante en el afán de que ocupe un lugar real en el currículo. La incorporación de actores sociales históricamente excluidos altera la narrativa típicamente excluyente de la historia nacional, aunque sin plantear una crítica histórica al motivo de la exclusión sistemática que estos grupos siguen sufriendo. Además, se adapta a los conceptos de pensamiento histórico y de conciencia de la historia como aspectos centrales para la formación en el saber histórico y escolar.

Sin embargo, los cambios en el currículo orientados por la LEOHC y por las Recomendaciones no alteraron de manera profunda la ideología dominante en el currículo de la enseñanza de la historia. La continuidad de la hegemonía de los enfoques constructivistas en el currículo mantiene a la enseñanza de la historia anclada a la perspectiva de la Historia Integrada, que profundiza una lógica de marginalización del área de las ciencias sociales en el currículo y, más aún, de la enseñanza de la historia, provocando un silenciamiento de la historia nacional y reciente del país. Pese a ello, también es posible reconocer el papel de resistencia y de transformación movilizadas por corrientes contrahegemónicas que intentan restablecer la enseñanza de la historia como tal.

La historia continúa sin cumplir con el papel político-pedagógico de construir un currículo encargado de concienciar a la sociedad desde el compromiso de la educación con la *Verdad, la Justicia, la Reparación y la Garantía de No Repetición*. El currículo sigue apuntando al futuro, con la reconciliación, la convivencia y la paz, sin asumir la importancia de comprender la historia de la guerra, de las estructuras del Estado, de las desigualdades sociales y del reconocimiento de los movimientos sociales. En este proceso de omisión frente a la enseñanza de su propia historia, el sistema educativo termina por legitimar la guerra y las desigualdades sociales, desde la promoción de la ignorancia y la apatía social frente a un pasado traumático que acumula tremendas cifras de víctimas en todo el territorio nacional a lo largo más de seis décadas. De tal forma, esta investigación profundiza la crítica ya establecida y contrahegemónica sobre la ausencia de la enseñanza de la historia como una intencionalidad política e ideológica.

En resumen, la investigación planteó la pregunta si *¿La historia vuelve a la escuela en Colombia en el período del posacuerdo?* Buscando comprender si esta nueva Ley y estas Recomendaciones provocan transformaciones y continuidades de la ideología en la estructura curricular de la enseñanza de la historia, y logró entender que hubo conquistas con relación al espacio y la definición de la historia como disciplina escolar, pero no se alteró de forma sustancial el sentido de la enseñanza de la historia en Colombia.

Respecto al currículo, la investigación realizada asume una posición sobre lo que debería ser la enseñanza de la historia en Colombia, y permite recomendar al Estado la creación de una disciplina autónoma, enfocada en desarrollar la historia nacional como eje articulador de la política educativa, lo cual funcionará como mecanismo para asumir la importancia de la historia de la guerra en la historia nacional. La enseñanza de la historia debe hacer parte de las políticas de los gobiernos de América Latina, como forma que incentivar la radicalización de la democracia y el enfrentamiento real de las violencias y desigualdades sociales.

También se recomienda a futuras investigaciones profundizar lo planteado aquí sobre la enseñanza de la historia, y lo realizado por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, empleando las múltiples actas de las reuniones, diagnósticos y demás material disponible. Además, nuevas investigaciones serán las encargadas de evaluar los grados de ejecución de la Ley y de las Recomendaciones por los gobiernos de turno que ejecuten la LEOHC, comprobando si los nuevos lineamientos siguen lo legislado, recomendado y orientado, o si se

reorientan hacia otras dimensiones. También cabría a investigaciones futuras la evaluación de los impactos de la LEOHC en los PEI 's, en las prácticas pedagógicas y en eventos formativos, dado que esta investigación se limitó al currículo explícito.

Además, se presentan nuevos caminos y retos para pensar la enseñanza de la historia en Colombia desde su relación con otros países latinoamericanos como Brasil, Argentina y México, para reflexionar sobre cómo es el currículo y cuáles son las luchas históricas, educativas e ideológicas que forman a la historia de la educación en nuestro continente. Aunque no haya sido el objetivo de esta investigación, la experiencia como profesor de historia en Brasil funcionó como referencia y como extrañamiento para cuestionar lo que llaman enseñanza de la historia en Colombia.

En definitiva, la investigación permite concluir que la enseñanza de la historia en el posacuerdo no cumple con la perspectiva de un restablecimiento de su obligatoriedad, lo mismo sucede con el restablecimiento de su presencia como política nacional; por el contrario, se mantiene el mismo modelo de Historia Integrada y la enseñanza de la historia sigue dependiendo de la autonomía y del compromiso de cada institución y docente. Por esto, el currículo, desde la ausencia de la enseñanza de la historia, continúa reproduciendo las lógicas de “un país que se niega a dejar la guerra”<sup>28</sup> por falta de la enseñanza de la historia nacional.

---

<sup>28</sup> Expresión creada por Sanchez (2019).

## Referencias

- Acuña, O. Y. (2020). La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos. En J. Guerrero y O. Acuña (comp.), *La Historia vuelve a la escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 47-65). Tunja: UPTC.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialéctica do Esclarecimento* (G. A. Almeida, Trad.). Río de Janeiro: Zahar Editores.
- Aguilera, A. M. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, No. 46. Universidad Pedagógica Nacional: Facultad de Humanidades, pp.15-27.
- Álvarez, A. G. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.
- Álvarez, S. S. (2021). *El análisis documental de textos escolares para la comprensión de la enseñanza de la historia: un caso colombiano e italiano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. Bogotá: *Folios*.
- Arias, J. A. (2017). *Currículo y reproducción*. Bogotá: Especialización en Pedagogía. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bachelard, G. (1976). *El Materialismo Racional*. Buenos Aires, Paidós;
- Balestra, J. P. (2016, julio-diciembre). História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Antítese*, 9(18), pp. 249-274. DOI:10.5433/1984-3356.2016v9n18p249
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México D.F.: Editorial Ítaca.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*. Madrid: Morata.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la Historia en 3 niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Bloch, M. (2001). *Introducción a la historia*. (González Casanova y Aub. Trad.) Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños, M. L. (2021). *Balance de monografías de las licenciaturas en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, sobre intervenciones pedagógicas de historia reciente... (2011-2019)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo intelectual y proyecto creador*. En P. Bourdieu, Campo de poder, campo intelectual (págs. 9-50). Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1999). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Editorial Alianza.
- Burke, P. (2020). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Campos, D. (Coord.). (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Campos, D. (2021). Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular. En N. S. Ibagón, *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Cali: Universidad Icesi-Universidad del Valle. DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>
- Campos, D & Rodríguez, N. (2004). *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castellanos, A. (2021). *El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: Un Análisis a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1984-2016)*. Tesis de Maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: CNMH.
- Chaves, L. Y. & Castro, O. A. (2021) *Fuentes históricas para la reconstrucción del conflicto armado en la escuela*. En: Benítez, S., Mora, Y. (Comp.). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano (pp. 245-272). Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Colmenares, G. (1987). *Las convenciones contra la cultura: Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá: Ed. Tercer Mundo.
- Colmenares, G. (1989, mayo-junio). La batalla de los manuales. *Revista Universidad Nacional*, pp.18-1. DOI: ISSN. 2422-118X
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. (CAEHC). (2022). *Enseñanza de la historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía democrática y en paz*. Bogotá: MEN.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Informe Final. No Matarás: Relato Histórico*. Bogotá: Comisión de la Verdad.
- Cristancho, J. G. Escuela y políticas de la memoria de la violencia en Colombia: una mirada a los estándares de competencias en ciencias sociales. *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. San Miguel de Tucumán (Argentina): Con-Ciencia Social.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar. la Historia*. Barcelona: Pomares.
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2021). *El despojo de Clío: A propósito de las nuevas pretensiones y medidas para la historia en la escuela. Notas para un balance de la enseñanza de la historia en Colombia (1990-2017)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Biblioteca de Íber, Graó.
- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, pp. 295-358.
- Fontana, J. (2003). *¿Para qué sirve un historiador en tiempos de crisis?* Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Foucault, M. (1972). *El orden del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Seguido de la cultura de sí. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Ghotme, R. (2013, enero-junio). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista científica "General José María Córdova"*, pp. 273-289.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 34, pp. 11-43.
- Giroux, H. (1990) los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. México: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gobierno Nacional & FARC-EP. (2016). *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP*.  
[https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11\\_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf)
- Gómez, C, J. & Miralles, M, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria. Madrid: *Revista de Estudios*. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. & Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Madrid: Octaedro.
- González, J. M. (2020). La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “pos-acuerdo”. En J. Guerrero y O. Acuña, *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp.159-185). Tunja: UPTC.
- González, M. I. (2014, mayo-agosto). *La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del Siglo XX*. Análisis Político, No. 81, pp. 32-48.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Gramsci, M. I (2006). *Cartas desde la cárcel*. Caracas: Trazos y testimonios epístolas
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Curriculum. *Revista de Educación*, No 295: p.7-37.
- Guerrero, C. A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guerrero, J., y Acuña, O. (Comp.). (2020). *La historia vuelve a la escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: UPTC.

- Gutiérrez, F. (2015). ¿Una historia simple? En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, pp. 521-561.
- Hagino, C. H. (2020, julio-diciembre). A reprodução social na educação: um estudo sobre currículo, pedagogia e avaliação. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, V. 13, No. 4, pp. 165-179. DOI: ISSN 1984-4352
- Hejeile, L. V. (2022, julio 27). Enseñanza de la historia en Colombia: una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. II, No. 176, pp. 49-60.
- Helg, A. (1983). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 3ª Edición (2022).
- Herrera (1993). Historia de la educación en Colombia, la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación (UPN)*, N.26.
- Herrera, M. C. (1993). Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, n.4, pp. 49-54. <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys49.54>
- Herrera, M. C., Pinilla, A. V., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá: Editorial UPN.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C. J., & Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Ibagón, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En: N. Ibagón, R. Silva, A. Santos & R. Castro (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Cali: Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Ibagón, N. J., Castro, Ó., & Chaves, L. Y. (2024, enero-junio). Pensamiento histórico y política educativa en Colombia. Posibilidades de una propuesta de reforma curricular. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, No. 28, pp. 1-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rp.28.3>
- Jaramillo, J. & Melo, J. (1997). Claves para la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, n.35. <https://doi.org/10.17227/01203916.5421>
- Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. *Historia Reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

- Labrousse, E. (1962). *Fluctuaciones económicas e historia social*. Tecnos.
- López, C. F. (2018). *Enseñanza de la historia reciente: características y dinámicas de los actores del conflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H., y Nãñez, J. J. (2019). *El Currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Ibagué: Universidad de Tolima.
- Medina, M. (2020). ¿Por qué se dejó de enseñar historia? y ¿Qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de la enseñanza? En J. Guerrero, y O. Acuña. *La Historia vuelve a la escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 67-75). Tunja: UPTC.
- Mejía, G., y LaRosa, M. (2013). *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana y Editorial Universidad del Rosario.
- Melo, J. (2020). La enseñanza de la historia en el sistema escolar: Antecedentes y situación actual. En J. Guerrero, y O. Acuña. *La Historia vuelve a la escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 21-46). Tunja: UPTC.
- Méndez, S. & Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 18 (2), 62-78.
- Merchán, J. D. (2016). La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz. En *Bitácora para la Cátedra de la Paz: Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 115-134). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2019). *Decreto 1660*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-388338\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-388338_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2015) *Derechos Básicos de Aprendizaje*. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_C.Sociales-V2.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf)
- Mojica, A. V. (2015). *La instrucción cívica y moral en la enseñanza de la historia durante la república conservadora, 1880-1930*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Moreno, J. A. (2014). *La narrativa colombiana de finales del Siglo XX en la enseñanza-aprendizaje de la historia de la violencia urbana en Medellín en los años ochenta, en la educación básica secundaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia- Universidad del Tolima.
- Muñoz, M. M. (2013, enero-junio). El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. *Revista Historia y Sociedad*, No. 24, pp. 215-240.
- Mussi, L. M., & Santos, C. E. (2021, octubre). *Ensino de história e a memória da ditadura militar construída na redemocratização política brasileira*. (E. e. distópico., Ed.) VI Encontro estadual de ensino de história. ANPUH Bahía.
- Ortega, P. (2016). La Cátedra de la paz: Una propuesta de formación. En *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 221-242). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. V., & Herrera, M. C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62, pp. 89-115.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la Memoria: Escritura e Historia*. Santiago: Escuela de humanidades y política.
- Pinilla, A. V. (1999, julio). Los modelos de formación de las élites para moralizar el pueblo: Colombia, 1946-1953. *Pro-Posições*, Vol.10, No. 2, pp. 94-108.
- Plá & Pagès (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* México: Bonilla Artigas/UPN.
- Pulgar, L. A. (2022). *Enseñanza de la historia reciente: Una apuesta desde los ambientes de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, O. O. (2014, julio-diciembre). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, No. 27, pp. 15-26. DOI: ISSN 0123-0425
- Quintero, F. R. (2018). *Campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rabuco, A. & Salazar, D. (2019). *Evaluación del pensamiento histórico en el aula: discursos docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*. Manuscrito.

- República de Colombia. (1984). *Decreto 1002 DE 1984 (abril 24). Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.* <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1205267>
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación.* [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- República de Colombia (2002) *Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278 de 2002.* [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- República de Colombia. (2017). *Ley de la Enseñanza Obligatoria de la Enseñanza de la Historia de Colombia. Ley 1874 de 2017.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>
- Restrepo, G. R. (2000). *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. III, No. 161.
- Rodríguez, S. P. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960).* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En Plá & Pagès. *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. p.109-154). México: Bonilla Artigas/UPN.
- Rodríguez, S & Sánchez, M (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano. Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En: Adrián Serna (Compilador). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación.* Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rubio, G. S. (2013). Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia el pasado reciente en Chile. Santiago: LOM ediciones. DOI: ISBN: 978-956-00-0421-5
- Runge, A. K., y Garcés, J. F. (2011, julio-diciembre). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, V. 9, No. 2, pp. 13-25.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia.* Bogotá: Siglo del hombre editores.

- Sánchez, G. (2019). *Memorias, subjetividades y política. Ensayos sobre un país que se niega a dejar la guerra*. Bogotá: Editorial Crítica.
- Sánchez, N. A., & Bolívar, R. M. (2015, mayo). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, No. 42, pp. 61-70.
- Silva, O. B. (2012). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia como objeto de investigación historiográfica. *Con-Ciencia Social*, No. 16, pp. 169-175.
- Silva, O. B. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, A. C. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. *Estudios Culturales Latinoamericanos: Restos desde la Región Andina* (pp. 197-214). Quito: Catherine Walsh Editora.
- Vanegas, S. L. (2016). *La enseñanza de la historia reciente como ejercicio de formación ético político: "La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela"*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 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*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. (Echevarría, Roura, Ímaz, García y Ferrater Trad.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga & Echeverri (1990). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corporación para la producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura. CORPRODIC.

## **Anexos**

### **ANEXO 1: LEY 1874 DE 2017**

**(Diciembre 27)**

**Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.**

### **EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA**

#### **DECRETA:**

**ARTÍCULO 1º.** *Objeto.* La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana;
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial;
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

**ARTÍCULO 2º.** Adiciónese un literal al artículo 21 de la Ley 115 de 1994, Objetivos específicos de la educación básica primaria, el cual quedará como literal “O” así:

- o) La iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación.

**ARTÍCULO 3º.** Modifíquese el literal “H” del artículo 22 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, el cual quedará así:

h) El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.

**ARTÍCULO 4º.** Adiciónese un párrafo al artículo 23 de la Ley 115 de 1994: Áreas obligatorias y fundamentales, el cual quedará así:

**PARÁGRAFO.** La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje.

**ARTÍCULO 5º.** Adiciónese un párrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación media académica, el cual quedará así:

**PARÁGRAFO.** Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.

**ARTÍCULO 6º.** Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así:

**PARÁGRAFO 1º.** Establézcase la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. La comisión estará compuesta por un representante de las academias de Historia reconocidas en el país, un representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país, un representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y un representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y un representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros. El Gobierno nacional reglamentará la composición y funcionamiento de esta comisión en un plazo no mayor a seis meses después de entrar en vigencia la presente ley.

**PARÁGRAFO 2º.** En un plazo máximo de 2 años, a partir del inicio de la Comisión Asesora de que trata el párrafo anterior, el Ministerio de Educación Nacional

y la Comisión revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada Grado en el marco de la autonomía propuesta en el Decreto 1290 de 2009.

Los referentes de calidad del MEN serán obligatorios para la elaboración de las pruebas que deben presentar los estudiantes como parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a los que se refiere el artículo 80 de la Ley 115 de 1994.

**ARTÍCULO 7°.** Adiciónese un párrafo al artículo 79 de la Ley 115 de 1994: Plan de estudios, el cual quedará así:

**PARÁGRAFO.** En desarrollo de su autonomía, los establecimientos educativos adecuarán sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en esta ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, que elabore el Ministerio de Educación Nacional.

**ARTÍCULO 8°.** *Vigencia.* Esta ley rige a partir de su promulgación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

**NOTA: Publicado en el Diario Oficial. N. 50459. 27, diciembre, 2017.**

## Anexo 2: Capa de las Recomendaciones

