

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)-.

Presentado por:

JHON DIEGO DOMÍNGUEZ-ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C.

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)-.

Trabajo de grado para optar al título de:

ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA

Presentado por:

JHON DIEGO DOMÍNGUEZ-ACEVEDO

Directora:

LUZ BETTY RUIZ PULIDO

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ

2021

*A mi madre por su resistencia y
afecto en tiempos donde todo lo sólido se desvanece en el aire.
A Iván por la indeleble ceiba en mi memoria .*

Contenido

INTRODUCCIÓN

I. La lógica del trayecto.....	6
II. Los procesos y su configuración	8
II. Recorrido metodológico: modos de hacer historia.	16

CAPÍTULO I

Entramados y perspectivas contextuales en la enseñanza de la historia en Colombia (1990-2017). 20	
1.La asignatura de ciencias sociales - la disolución de la enseñanza de la historia (1991-2017)..	21
2.Restablecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia (2017).	29
<i>Coda. ¿Vuelve la historia a la escuela?</i>	32

CAPÍTULO II..... 35

Notas para un balance. Enseñanza de la historia en Colombia: enfoque cognitivo, curricular y didáctico (1990-2017).	35
1.Enfoque normativo ligado al desarrollo cognitivo.	36
2.Enfoque curricular: entre la orientación disciplinar y la perspectiva interdisciplinar.	39
3.Enfoque curricular: la disciplina histórica y su didáctica.....	44
<i>Coda. Los tres énfasis en correlación.</i>	48

CONCLUSIONES.

Caminos y trayectorias posibles.....	50
--------------------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 53

ANEXOS 59

INTRODUCCIÓN

Además de las miserias modernas, nos oprime toda una serie de miserias heredadas, procedentes del hecho de seguir vegetando entre nosotros formas de producción antiguas y ya caducas que acarrear un conjunto de relaciones sociales y políticas anacrónicas. No sufrimos sólo a causa de los vivos, sino a causa de los muertos.

Karl Marx, *El capital*. (Prólogo a la primera edición).

I. La lógica del trayecto.

Las inquietudes y experiencias personales en relación con la enseñanza de las ciencias sociales (particularmente la historia como campo de conocimiento escolar) y la historia de su enseñanza, fundamentaron la exploración historiográfica de la cual proviene esta pesquisa.

La inclinación por la enseñanza de la historia, me permite hacer propias las palabras de Pierre Bourdieu (1982), en la que aduce, la noción de campo puede considerarse como la ruptura sobre la representación realista que lleva a reducir el efecto de la acción directa que se efectúa en una interacción. En otras palabras, “es la estructura de las relaciones constitutivas del espacio lo que impone la forma que puede adoptar las relaciones visibles de interacción y el contenido mismo de la experiencia que los agentes pueden tener de él” (1982, p. 46), asunto que demarca la intención de definir al “campo del saber histórico” y su expresión constitutiva en el plano social: la enseñanza de la historia.

En tal sentido, al estar atento al espacio de relaciones en los que se mueven los agentes dentro del *campo* implica una ruptura radical en la que “resultaría una tarea interminable inventariar los errores, los falseamientos y los misticos que se engendran en el hecho que las palabras que designan instituciones o grupos, Estados, burguesía, patronal, iglesia, familia, escuela, puedan en sujetos de proposiciones de la forma “el Estado decide” o la “escuela elimina”, y, con ello, en sujetos históricos capaces de plantear y de realizar sus propios fines” (Bourdieu, 1982, pp. 47).

El campo de la historia, alcanza –a diferencia de otros mecanismos de legitimación– una autoridad propia que legisla sobre el pasado –en el nivel de interpretación– y con ello logra un lugar en la matriz cultural y su expresión en la cuestión social, aplicada en los sistemas educativos. Por ende, la legitimidad que reclaman para sí los agentes pertenecientes al campo es auténtica y opuesta a otros mecanismos. Hay una independencia en el derrotero epistémico

del campo y su expansión a mecanismos de reproducción, aprehendidos en el espacio escolar¹.

En tal perspectiva, el asunto que ha despertado interés por examinar el pasado del campo de la enseñanza de la historia, empero, un peligro acecha tal exploración investigativa: la posibilidad de admitir uniones engañosas, dadas unas semejanzas entre disposiciones en el campo a examinar (evidentes en los salvadores de este renglón del saber minimizado por investigaciones y estudios especializados que han servido como gonzúa de legitimidad que comprende la historia como una mera ortopedia del conocimiento social). Ahora bien, preguntarse por las estructuras –de posición y las relaciones entre posiciones en el caso de los *campos*– sugiere la sociología de Bourdieu, sólo puede aprehenderse, a través del pensamiento relacional, y que además tiene un génesis social, tiene una historia que elaborar para explicar y comprender la vida social.

Dado que la vida social tiene un doble modo de configuración como “exterioridad en la interioridad” y como “interiorización de la exterioridad” al tomar en cuenta esa relación dialéctica y asumir la génesis social de esos procesos. Resulta central la mirada histórica puesto que aventura la necesidad de observar los cambios y permanencias de los procesos en la esfera social. De allí, podríamos asumir la hipótesis que al reconstruir la trayectoria de las estructuras objetivas externas y las estructuras objetivas incorporadas permite comprender las dinámicas constitutivas del campo², en este caso, el relativo a la enseñanza de la historia.

Así, comprendemos, que el pasado no puede entenderse exclusiva o principalmente en sus términos constitutivos: no sólo porque forma parte de un proceso histórico, sino también porque ese proceso histórico solo nos ha permitido analizar y comprender cosas relativas a ese proceso y al pasado.

Desde este ángulo, inicie el camino, que busca captar la *exterioridad e interioridad*, fijar sus límites, establecer relaciones para comprender al ritmo de la historia: ¿Por qué la historia llega al contexto escolar? ¿Cómo llegó a constituirse como un campo en el espacio escolar?

¹ Desde luego, aduce Ramírez (2019, p. 35) “para nuestro caso, hasta muy avanzada la República, el campo estuvo bajo la legitimidad externa de los partidos políticos, de la élite y de la iglesia, hasta que se liberó de dicha dependencia asentándose en las universidades y en nuevas instancias de consagración, allí se organizó como un campo intelectual, posibilitado para competir por la legitimidad cultural”.

² “Basta con observar que toda acción histórica pone en presencia dos estados de la historia (o de lo social): la historia en estado objetivado, es decir, la historia que se ha acumulado a lo largo del tiempo en las cosas, máquinas, edificios, monumentos, libros, teorías, costumbres, derecho, etc., y la historia en estado incorporado, convertida en *habitus*” (Bourdieu en Gutiérrez, 2016. p. 480).

¿Qué implicación social se le asignó a su enseñanza?, asuntos que definen las condiciones de posibilidad en la trama de la historia y su anclaje en el escenario escolar, quizá, el ejercicio que acá se presenta, es una aproximación a un problema de largo alcance. Así, el rumbo es producir un balance historiográfico y ubicar algunos *temas y problemas*, así como los periodos de su producción, intentando caracterizar la *interpretación dominante*. En suma, un balance se hace necesario entre más es notoria su ausencia en un campo de producción específica, en este caso la “ausencias” sobre el campo de la enseñanza del “saber histórico”.

Ahora bien, la presente elaboración, no la constituye en absoluto, la idea de trabajo acabado con la que se daría la apariencia –como sugirió Hegel– de que en el fin o en el resultado último se expresa la cosa misma. En contraste, lo que acá presentó, sigue siendo objeto de constantes revisiones. Constituye, más bien, un proceso en el que –con pretensión de rigurosidad– trazo como propósito central: analizar el campo de la enseñanza de la historia en Colombia (1990-2017) en su exterioridad e interioridad como anclajes en la configuración del *saber histórico* en la escuela.

Por tanto, el presente trabajo escritural es una parte del trayecto, ese que se corresponde al objeto de averiguar por el estado del campo de la enseñanza de la historia. De tal modo, me interrogó por: 1) El contexto general de la enseñanza de la historia en Colombia (1990-2017); 2) El campo del *saber histórico* en su nivel de recontextualización en la escuela, considerando las tensiones que se han expresado en el campo que ha surgido como “enseñanza de la historia”, desde tres vértices sobre los que se configura el campo de la enseñanza de la historia, a saber: primero, la óptica desde la normatividad ligada al constructivismo cognitivo; segundo, la disputa entre la orientación disciplinar y la perspectiva multidisciplinar de las Ciencias Sociales; y tercero, el contexto didáctico que propone indagar por los contenidos curriculares y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se analiza la emergencia y consolidación del *campo de la enseñanza de la historia* en su proyección interna (nivel de reconceptualización) y en su proyección externa (nivel de producción científica).

II. Los procesos y su configuración

En la reciente obra colectiva titulada *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (2020) se sitúa un problema que ha estado en discusión

y reflexión, cuyo dominio discursivo privilegia a el enfoque de trabajo escolar. Al respecto, se problematiza

En 1984, siendo presidente de la República Belisario Betancur y ministro Rodrigo Escobar Navia, mediante Decreto 1002 del Ministerio de Educación Nacional se dejó de enseñar Historia como área central de las humanidades para la comprensión de la sociedad en el tiempo y el espacio. A partir de esta normatividad se ordenó la integración de la Historia en el área de las Ciencias Sociales. Durante todos estos años la enseñanza de la Historia desapareció de los currículos en casi todos los grados de educación básica y media, en forma similar se disminuyó el tiempo dedicado a las Ciencias Sociales y humanidades. En resumen, la Historia paulatinamente desapareció o se redujo a su más mínima expresión en los planes de estudio de formación en todos los grados de la educación básica y media (Guerrero y Acuña, 2020, p. 10).

Asimismo, en una publicación de la *Revista Semana* (2020) se advertía que “la historia salió del currículo escolar en 1984, cuando (...) los especialistas comenzaron a decir que la medida adoptada por Betancur formó varias generaciones de colombianos ignorantes de su pasado e incapaces de pensar en términos históricos. Incluso dijeron que varios de los problemas que atravesó el país en las décadas de los noventa y dos mil se debían a esta falencia”, aspecto que problematiza el estado de la enseñanza de la historia en Colombia. Ahora bien, con este contexto de tensiones se presenta la expedición de la *Ley de Enseñanza obligatoria de la Historia* (Ley 1874 de diciembre de 2017), cuyo debate se profundizó entre distintos sectores académicos y políticos. En tal sentido, se le otorga a la formación en historia, en exclusiva, la comprensión de diversos problemas en el campo de lo social (asunto puesto en balance por variados enfoques, perspectivas, sectores en el campo educativo)³.

En ese sentido, la Asociación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia en una iniciativa conjunta para promover una reforma a la Ley General de Educación que permitiera la enseñanza obligatoria de la historia, y en consonancia con algunos legisladores, el 27 de diciembre del 2017, se aprobó la ley 1874. Dicha ley restablece, en la educación básica y media, la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia; o más específicamente, como una “disciplina integrada” en los lineamientos curriculares de las Ciencias

³ Al respecto se resaltan las ediciones dedicadas por diversas revistas a este asunto, verbigracia: La Revista Historia y Memoria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Revista de Historia y Espacio de la Universidad del Valle.

Sociales. Tales acciones y la necesidad de profundizar los conocimientos históricos (diacrónico y sincrónico) y espacial de la sociedad justificaron la emisión de una normativa que involucrara en el escenario escolar la historia de Colombia.

De tal suerte, que al examinar las omisiones curriculares, el abordaje del campo de la historia en la “integración” de las ciencias sociales escolares, y concretamente con la expedición del Decreto 1002 de 1984⁴ cuyo propósito se concentró en eliminar la historia como área de conocimiento y estimular el posterior diseño de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales produjo, que muchos educadores, vieran como “la enseñanza de la historia en muchos casos se diluyera o en muchas instituciones educativas prácticamente desapareciera como un saber riguroso y metódico de reflexión sobre el pasado de la sociedad en diferentes planos: la historia universal, americana o latinoamericana, nacional, regional y local” (Acuña & Guerrero, 2020, p. 9). En tal contexto, el distanciamiento entre la historia que se enseña y el proceso formativo que se recibe distaba de los procesos de formación de historiadores y educadores, asunto que se hace visible en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones escolares⁵.

En tal perspectiva, añade Melo (2020)

El gobierno, de todos modos, a partir de 1978 trató de reducir esta incongruencia y en 1978-82 el Ministerio de Educación, orientado por Rafael Rivas Posada, empezó a tratar de definir unos programas diferentes, cuya aplicación, sin embargo, prefirió aplazar. En abril de 1984, siendo Ministro Rodrigo Escobar Navia, cuando estaba para posesionarse la historiadora Doris Eder de Zambrano, se expidió el decreto 2001, que definió los planes de estudio de la educación básica y media y que agrupó las diferentes materias dentro de “áreas comunes”: ciencias sociales, ciencias naturales y salud, matemáticas, etc. En el caso específico de las ciencias sociales, las materias que hacían parte del área eran historia, geografía y cívica, en la que quedaban incluidas asignaturas como “cátedra bolivariana” y “democracia” (Melo, 2020, p. 33).

⁴ El Decreto nace en el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) siguiendo las orientaciones emanadas por la UNESCO. Al respecto revisar: República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002 de 1984 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.

⁵ El historiador Jorge Orlando Melo (2020, p. 33) aduce “la distancia entre la historia que se enseñaba y la de las universidades parecía infinita y se hacía evidente con mucha frecuencia por el peso, pequeño pero creciente, que tenían en los colegios los historiadores graduados en las Facultades de Educación (licenciados en educación con especialización en Ciencias Sociales) y en los primeros programas de historia abiertos por las universidades y que daban el título de “licenciado en historia” (Universidad Nacional, 1964, Universidad del Valle, 1965, Universidad de Antioquia, 1975)”.

La normativa no tenía innovaciones en su contenido: no impedía la enseñanza de la historia, ni fue interpretado por historiadores y educadores con tal orientación. Posteriormente, algunos académicos consideraron que el decreto 2001 adoptó el sistema de “Áreas de Formación” y eliminó de los programas escolares el tiempo de enseñanza de la Historia Patria (Acevedo & Samacá, 2012). Así, subraya Melo

(...) por supuesto, eran años de innovación: en el ministerio dominaban nuevas teorías pedagógicas, como el constructivismo, que vestían de nuevas ropas los criterios de siempre, repetidos por los funcionarios colombianos desde finales del siglo XIX: la idea de que la enseñanza debía estar basada en la búsqueda del conocimiento por los estudiantes y estar orientada a la comprensión, a aprender de la experiencia, a aprender a aprender, a lo que se añadió, desde 1914, la idea de la “escuela activa” (2020, p. 34).

Adicionalmente, se observa que “los vacíos del currículo hicieron que los estudiantes de educación básica y media hayan perdido la oportunidad de reflexionar y formarse sistemáticamente en las nociones de tiempo y espacio, a la vez que la mayoría de las generaciones formadas por este régimen educativo vivan en un eterno presentismo que les impide comprender la sociedad del momento, los cambios y complejidades” (Acuña & Guerrero, 2020, p. 9).

En tal sentido, la enseñanza de la historia en Colombia –como subraya Rodríguez (2014)– ha estado referida al campo más amplio de las ciencias sociales desde la puesta en marcha con el ya referenciado Decreto 1002 de 1984. Según esta normativa el área de ciencias sociales se dirigía a los distintos grados de la educación escolar básica y media vocacional, constituida por la democracia, la paz y la vida social. Posteriormente, en el Decreto 1167 de 1989 se estimó que el área estuviese conformada por historia, geografía y cívica. Asimismo, “(...) entre 1984 y 1994, los debates y las investigaciones se circunscribieron a la propuesta de integración curricular y a los procesos cognitivos propios del pensamiento social” (Rodríguez, 2014, p. 109). Asimismo, asegura Domínguez que

(...) cuando se integró la asignatura de historia a un área más amplia denominada “ciencias sociales” en el ámbito escolar, los contenidos, didácticas y objetivos de la enseñanza de la historia pasaron a depender de las reformas educativas y la formación de maestros profesionales, con lo

que se abrió el debate por la enseñanza de la historia. Algunos plantearon la necesidad de incorporar los avances de “la Nueva Historia” para superar a la historia apologética y episódica de los tiempos de Henao y Arrubla; otros plantearon la importancia de integrar curricularmente las ciencias sociales para comprender la realidad social en su totalidad; y una tercera postura, devenida de planteamientos tomados de la psicología, sostenía que la selección de contenidos educativos, los métodos, los recursos y el diseño curricular debían corresponder a una ordenación definida por los estadios de desarrollo psicológico (2015, p. 67).

Se instituyó la Ley General de Educación en 1994 con la que empieza una nueva transformación en el área del conocimiento de las ciencias sociales escolares⁶ quedando compuesta por varios *campos* del saber: historia, geografía, constitución política y democracia.

Otro factor que caracterizará el contexto educativo durante la década de 1990⁷ es la importancia de los procesos de estandarización, evaluación externa, indicadores de logros curriculares (Resolución, 2343 de 1996) y los Lineamientos Curriculares de las Áreas Básicas (1998). Al respecto se puede argüir que, estos documentos normativos tuvieron una injerencia en la configuración de una mediación pedagógica trazada por la evaluación como elemento regulador del quehacer y la vida escolar (Rodríguez, 2014).

En el año 2002 se reanuda el debate curricular con la expedición de los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Se estableció que una de las áreas obligatorias y fundamentales en la educación básica son las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Adicionalmente, agrega que “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía” (Artículo 31 de la Ley 115). Posteriormente, “se le adicionó al

⁶ Aduce la profesora Rodríguez (2014, pp. 109-110) que “las ciencias sociales como área curricular enfatizan en la formación de valores durante la educación preescolar y el ciclo de primaria; en la historia nacional y mundial, en el análisis de la realidad sociales, en el estudio del universo y la tierra, la organización política y el desarrollo económico, en las manifestaciones curriculares y en la formación ciudadana durante el ciclo de secundaria (Artículos 16, 21, y 26 y Ley 115 de 1994). En la educación media se incluyen las mismas áreas y se adiciona en las ciencias económicas, políticas y filosofía”

⁷ Adicionalmente podría referirse que la postura “psicológica” se impuso en la ordenación curricular y en la disposición de los contenidos en todas las áreas. Por ello, desde la década de 1990 tomó fuerza la aplicación de los estándares básicos y lineamientos curriculares para desarrollar competencias cognitivas, procedimentales, valorativas, sociales, argumentativas, propositivas e interpretativas, definidas según el Ministerio de Educación Nacional (2004, p. 15) “de acuerdo con parámetros internacionales” y según las “nuevas exigencias de la sociedad contemporánea”. Así, la discusión que plantearon los historiadores sobre los contenidos a enseñar perdió fuerza y lo que resaltó el Movimiento Pedagógico sobre la necesidad de crear propuestas para determinados contextos sociales no fue considerado. *Del mismo modo, ni la historia reciente ni el conflicto armado fueron estimados como parte del currículo por la nueva postura de la reforma de renovación curricular* (Domínguez, 2015, p. 67).

área la Cátedra de Estudios Afro-colombianos, Constitución Política y Democracia, que, sumados a los lineamientos de las áreas de Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en Estilos de Vida Saludable, compiten por los espacios y tiempos del currículo, muchas veces a través de cursos orientados por los mismos docentes de Ciencias Sociales” (Acuña y Guerrero, 2020, p. 10).

Es de anotar, que dicha transformación responde a un proceso de reforma de la educación colombiana, tanto a nivel institucional como curricular. Al respecto acusa Domínguez que (2015, p. 65-66)

(...) el siglo XX estuvo caracterizado en el plano mundial por un proceso de transformaciones en las cuales el capitalismo se fortaleció en su fase industrial, con lo que dejó al descubierto una variada gama de contrastes, expectativas y frustraciones. En el área que compete a la historia social y cultural se presentaron modificaciones debido a la circulación de modelos culturales correspondientes a la sociedad burguesa y a las características de la industrialización, lo cual condujo a nuevos patrones de conducta, actitudes mentales, ideales y formas de vivir que caracterizaron la primera mitad del siglo XX (...) En este contexto surgieron diversas preocupaciones, referidas a la constitución de un nuevo cuerpo conceptual que diera fundamento teórico e ideológico a las prácticas educativas y pedagógicas, queriéndose tomar distancia de los postulados tradicionales. Estas preocupaciones fueron el resultado de una serie de factores que tornaron más complejos los conocimientos sobre lo educativo, dentro de los cuales se puede mencionar la importancia concedida a la educación como factor de unificación de los estados-nación y la expansión y diversificación de la educación como parte del proceso de consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza.

En dicho contexto, un paso, esencialmente burocrático, aduce Vega (2008) se introduce en el sistema educativo colombiano una asignatura que responde al nombre genérico de las Ciencias Sociales dado por las autoridades educativas del país tendiente a romper con esa concepción *bitemática* de ciencias sociales consistió en “integrar” los saberes de la historia y la geografía, asunto que se hizo, tanto en los manuales como en la práctica diaria de los docentes (Cfr. Herrera, Pinilla y Suaza, 2002; Herrera, Pinilla y Suaza, 2003; Rodríguez y Acosta, 2007; Aguilera y González, 2009; Rodríguez, 2014; González y Aguilera, 2019). Los

textos escolares fueron agrupados bajo un mismo título, empero, analíticamente seguían separadas y fragmentada la presunta “integración”⁸. Asunto que en la práctica los docentes optaron, de acuerdo a sus propias fortalezas en enfatizar en historia o geografía⁹.

La “articulación curricular” de la historia en la asignatura escolar de ciencias sociales restó importancia a la especificidad didáctica y pedagógica de la historia. Esta fue reemplazada por los contenidos impuestos desde la pedagogía conceptual (psicología cognitiva), la cual definió logros, metas, lineamientos y contenidos para cada área del saber que correspondían a cada año y edad¹⁰. Con esto, la historia se sometió a las mismas condiciones que la geografía y demás ciencias sociales (su pérdida de conexión temporal y espacial fue inevitable por vía normativa). Advierte Vega

En medio de la confusión generada por la extensión del contenido de la de la noción de las ciencias sociales escolares, ha quedado en evidencia que por decreto se pretende superar la concepción *bitemática* de la historia y la geografía, incluso como áreas integradoras. Incluso en la legislación educativa (como el decreto Ley 282 de febrero del 1998, con el que se reforman las facultades de educación) se afirma de manera contradictoria que la Educación Básica las áreas principales de las ciencias sociales son la historia y la geografía, aunque se exige que en la formación brindada por las universidades a los futuros profesores se rebasen los marcos de esas dos disciplinas y se incorporen los resultados de la moderna investigación en ciencias sociales, partiendo

⁸ Al respecto, resulta útil traer a cuento los análisis establecidos por Hurtado (2011) “El libro de texto siempre ha sido la herramienta central de trabajo del profesor, y la guía de los estudiantes; los libros tanto de historia como de geografía que se elaboraron en los siglos XIX y XX respondieron a esas necesidades planteadas antes, desde la historia eras libros descriptivos de hechos históricos lineales y los libros de geografía realizaba recorridos del paisaje nacional con énfasis en la cartografía y las ilustraciones descriptivas de dichos paisajes. En ambos casos carecieron de fines comerciales, fueron redactados y producidos por profesionales vinculados a la clase dirigente nacional, por lo tanto, reflejaron el imaginario de nación de las élites; exaltó lo que se quiso exaltar y se excluyeron grupos sociales, movimientos, críticas, de tal forma que fue una historia y una geografía oficial. Son ejemplo el *Almanaque Biográfico americano* con 358 noticias de americanos célebres, escrito por el obispo Temístocles Abella, o biografías de hombres ilustres y notables de Soledad Acosta de Samper, que tiene como mérito ser una de las primeras escritoras de la historia colombiana” (p. 3).

⁹ Adicionalmente, subraya Hurtado “en la década del noventa se promueve desde el Ministerio de educación la integración del área de Sociales en una sola área, además acorde a la Constitución de 1991 se involucra la enseñanza de Afrocolombianidad y otras comunidades nacionales. La integración se hace de forma abrupta por lo tanto empieza un problema desde los procesos de formación docente, pues hasta la fecha los profesionales docentes eran expertos en geografía o en historia” (2011, p. 4). Igualmente, se refiere que los textos escolares que surgieron después de la integración resultaron poco amigables, pues consistió en empastar las dos áreas en una, así que los libros eran muy grandes, pesados, no se lograban utilizar en el año lectivo y eran un compendio de historia con una ausencia casi total de contenidos políticos o geográficos. Con el paso de los años y las reformas fueron reduciendo el tamaño, la cantidad de páginas, se establecieron los ejes integradores, pero siguieron prevaleciendo los contenidos históricos.

¹⁰ Subraya Rodríguez (2011) que “En la práctica pedagógica, existen inconsistencias y contradicciones entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica espacio temporal de los docentes; reflejándose tímidos cambios en la concepción de las Ciencias Sociales escolares, a pesar de las reformas educativas planteadas en las últimas cinco décadas” (p. 6).

de la discutible afirmación que la “pedagogía se constituye en la disciplina fundante” de la profesión docente, dejando de lado los saberes y los contenidos disciplinares. (Vega, 2008, pp. 34-35).

A la postre, como se advertía en la publicación de Revista Semana con la que abrimos este acápite, la Unesco y el Ministerio de Educación Nacional, sin definir y comprender que debía entenderse por integración del conocimiento, se propuso tres niveles de integración: 1. Al interior de las áreas del conocimiento; 2. Entre diferentes áreas del conocimiento; y 3. Disolución de las barreras del conocimiento. Discurso, retomado desde el ámbito psicológico para optar por una mirada “globalizadora” de la educación. En ese sentido, “(...) el proyecto integrador que daría forma al currículo debía concretarse en la producción y puesta en práctica de las llamadas Unidades Integradas, entendiendo por estas el conjunto de actividades reales organizadas pedagógicamente alrededor de un eje, con el fin de facilitar el aprendizaje integrado y contribuir a la formación unificada” (Acevedo & Samacá, 2012, p. 236). Asunto que, no se ha logrado superar en el contexto del campo de la enseñanza de la historia y su ineficiente articulación, integración y aplicación en las denominadas ciencias sociales escolares integradas¹¹.

En suma, todos estas tensiones *internas* y *externas* interpelan el quehacer de la historia en el presente¹² y su extensión en el espacio escolar, la pregunta propuesta por Josep Fontana sigue vigente *¿Para qué sirve la historia en tiempos de crisis?* las respuestas son disímiles y difusas, puesto que la enseñanza de la historia se diluye entre los contenidos, los procesos de

¹¹ En una reciente publicación Ibagón concluye “A partir de la crítica de la idea de “integración” curricular que durante las últimas cuatro décadas ha sustentado las normativas oficiales de enseñanza de las Ciencias Sociales expedidas en Colombia, algunos investigadores han sostenido que la Historia fue invisibilizada y diluida como saber escolar en este país, dejando de ser, por lo tanto, enseñada en la básica primaria y secundaria” (2020, p. 120). Sin embargo, “este tipo de postulados han comenzado a ser rebatidos a través de evidencia empírica que demostraría la influencia que aún mantiene la Historia en: las evocaciones en torno a las clases de Ciencias Sociales de los estudiantes recién graduados del bachillerato; la estructura y tipo de contenidos de los textos escolares de esta área; la marcada presencia de contenidos históricos organizados cronológicamente en los planes de estudio de futuros profesores de Ciencias Sociales; las representaciones sociales de estos últimos en torno a su enseñanza, y; los proyectos de intervención educativa que adelantan algunos profesores en ejercicio” (Ibagón, 2020, pp. 120-121). No obstante, “salvo contadas excepciones, esta influencia ha sido asociada con discursos educativos y resultados de aprendizaje que poco o nada tienen que ver con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, y que, por el contrario, profundizan procesos de transmisión de narrativas históricas lineales acríticas y desconectadas de las experiencias vitales de los educandos. En este sentido, las limitantes para pensar la enseñanza de la historia en Colombia no estarían definidas exclusivamente “(...) a partir de la presencia o no de la historia como asignatura independiente y autónoma en los planes de estudio, tal y como ingenuamente han creído algunos legisladores y académicos, sino en el tipo de prácticas que han y siguen fundamentando directamente su conocimiento y presencia en las instituciones educativas” (Ibagón y Minte, 2019, p. 110).

¹² Aduce Acuña que “Como historiadores tenemos una responsabilidad social en el sentido de denunciar las mentiras y falsedades que a diario vemos en nuestra sociedad; en palabras de Josep Fontana, le corresponde al historiador denunciar los engaños y reanimar la esperanza para volver a empezar de nuevo” (2020, p. 54).

evaluación, la respuesta a las lógicas de estandarización, indicadores nacionales e internacionales. No obstante, “(...) la enseñanza de la historia dejó de tener relevancia como medio para el reconocimiento de procesos sociales, para reivindicar y afianzar identidades y, sobre todo, como proyecto social y político que pueda ayudarnos a reconocer experiencias y a construir futuros posibles” (Acuña, 2020, p. 54). Este es quizás uno de los puntos nodales que motiva a docentes de historia a preguntarse por el ¿cómo ha sido la enseñanza de la historia? ¿Qué metodologías se han implementado? ¿Cuál ha sido el papel del maestro? Y ¿de qué manera la historia contribuiría a fomentar valores sociales que nos permitan interactuar con el otro? (Acuña, 2020). En definitiva, la enseñanza de la historia permite materializar la función social encomendada desde el saber historiográfico: la formación de la conciencia crítica¹³. En palabras de Pierre Vilar (1937), la enseñanza de la historia debe contribuir a pensar históricamente, cuya función “*no es llenar las cabezas sino ejercitar las inteligencias*”.

II. Recorrido metodológico: modos de hacer historia.

El curso metodológico, que se emprende con la pesquisa, se ubica temporalmente en la década de 1990 –con la expedición de un amplio número de normativas e hitos que transforman la realidad nacional y educativa en particular– que ha tenido injerencia en el campo de la enseñanza de la historia (cabe aclarar que no retomamos aspectos del siglo XIX por la magnitud de información examinada) y el año 2017 con la promulgación de la *Ley de Enseñanza obligatoria de Historia*. Momentos que permiten examinar las condiciones de posibilidad y observar de conjunto las dinámicas internas y *externas* del campo de la enseñanza de la historia y su despliegue en el escenario escolar.

Desde estas motivaciones adelantamos la revisión documental. De tal modo, se ubicó un corpus constituido por 74 documentos (entre artículos de revista, libros, capítulos de libro,

¹³ Al respecto sugiere Vega “La conciencia crítica no sólo debe existir hacia el pasado sino principalmente hacia el presente, porque mediante el estudio de las sociedades en su dimensión temporal, a partir de la experiencia acumulada y de la posibilidad de ver los acontecimientos retrospectivamente, se puede constatar que no existen “leyes de la historia”, que no hay caminos únicos sino múltiples senderos en el devenir social y que la adopción de una determinada vía fue hecha a cambio de desechar otras alternativas, que nada está fatalmente determinado de antemano, que los hombres y mujeres intervienen en la historia y pueden transformarla y que el paisaje social, por no ser ni natural ni eterno, es susceptible de ser modificado” (2006, p. 30).

informes, tesis...) que se sitúan entre 1990-2021¹⁴. Revisado el cuerpo documental, atendiendo a la ubicación del problema y la necesidad de delimitar el ‘archivo’ se redujo y se concentro en la problemática y alcance de la investigación (ver anexo No. 1).

En cuanto al procedimiento metodológico que rigió el rastreo documental se consideró, los criterios de selección de los textos que esgriman los siguientes aspectos: 1) que se tratara de libros, capítulos, trabajos de grado o artículos en revistas académicas producto de investigación en Colombia alrededor de la problemática referida; 2). que se ocuparan del periodo de 1990 a 2017 como *hitos* que demarcan el análisis de la producción de campo de enseñanza de la historia como objeto de estudio; 3) que se movieran en un ámbito educativo en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en particular. En el cumplimiento de estos criterios, procure garantizar el acceso directo a las fuentes, la exhaustividad, la actualidad y la historicidad de la revisión al igual que la pertinencia, la pluralidad y la credibilidad. De tal suerte, la Figura 1 resume este proceder metodológico diseñado para la construcción de la pesquisa.

Posteriormente, los documentos fueron sometidos a un ejercicio exegético–interpretativo–, propio de la revisión documental soportado en tematizaciones, en la que se fragmenta el texto, a fin de hallar aspectos constitutivos del campo: sus posiciones y relaciones. Asimismo, se reconoce en el proceso que la formación del campo de la enseñanza de la historia se cruza con otros objetos emergentes: *enseñanza de las ciencias sociales, historia de la enseñanza de la historia y enseñanza de la historia reciente - presente*. Al fin de configurar una red jerárquica que permitiese delinear y rastrear una ruta de interpretación que obedezca a las fuentes seleccionadas. Luego, se establecieron conexiones temáticas entre los documentos para situarlos temáticamente, asunto que hizo posible organizar elementos, definir unidades, distinguir otros objetos y establecer relaciones entre ellos.

Al delimitar el corpus se estableció los ámbitos de producción y las tematizaciones para el análisis definitivo. De tal suerte, que en el siguiente cuadro se presenta una síntesis de los principales aspectos registrados:

Cuadro No. 1. Ámbitos de producción balance

¹⁴ Cabe anota, que los documentos seleccionados están temporalmente ubicados hasta el 2020, puesto que se identificaron estudios que daban cuenta de la temporalidad acogida por la presente pesquisa.

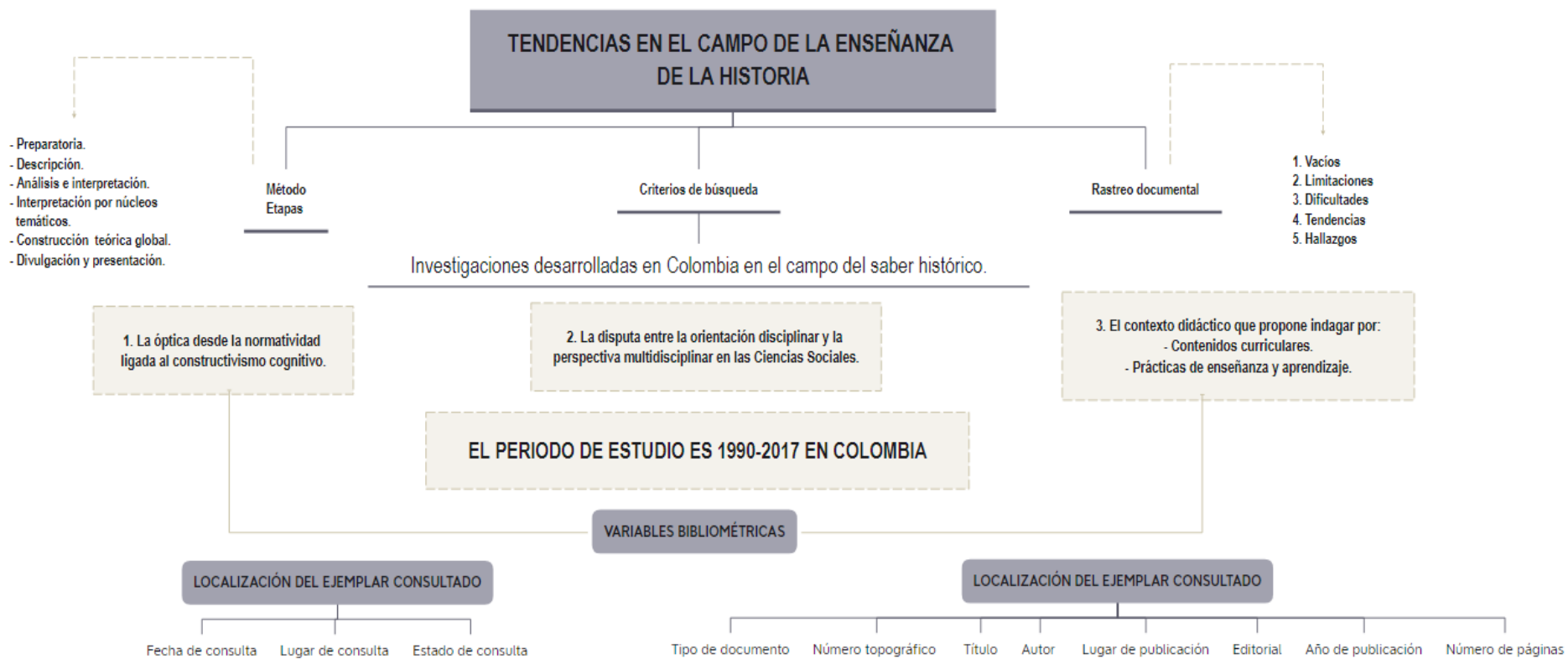
ÁMBITOS DE PRODUCCIÓN	Organizaciones de sociales	Centros Inv. Universitarios	Centros de Inv. Independientes	Comunidad Académica Universitaria	Instituciones del Estado colombiano		
					Ministerio de Educación	Secretaría de Educación	Otras instituciones
TEMÁTICAS							
Estudios históricos sobre la enseñanza de la historia							
Estudios de caso sobre la enseñanza de las ciencias sociales (particularmente el ámbito histórico-educativo).							
Campo de la enseñanza de la historia							
Enseñanza de las ciencias sociales (Propuestas didácticas).							
Enseñanza de la historia del tiempo reciente, presente...							

Fuente: Elaboración propia. Temáticas y ámbitos de producción sobre la enseñanza de la historia.

Ahora bien, en el contexto de la empresa de investigación se pueden identificar tres enfoques que se han perfilado desde la década de 1990, en la perspectiva de presentar una aproximación al estado de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la historia en Colombia:

1. *El enfoque de la normatividad ligado al constructivismo cognitivo.* En este se agrupan las investigaciones que se han centrado su objeto en los procesos que ocurren con los escolares, las prácticas de enseñanza de la historia –ampliamente en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales– a partir de la psicología cognitiva. Así las principales categorías: pedagogía conceptual (que parte de los aprendizajes significativos).
2. *El enfoque curricular: entre la orientación disciplinar y la perspectiva interdisciplinar.* En este se concentran las investigaciones en analizar la enseñanza de la historia a partir de la selección, ordenación y finalidad formativa de sus contenidos y los criterios de elaboración de los recursos didácticos. En este enfoque, se identifican dos tendencias: 1. Los asociados al carácter disciplinar e interdisciplinar del área de ciencias sociales; y 2. Los articulados a estrategias de organismos de integración regional multilaterales.
3. *Enfoque didáctico que propone indagar por los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las estudiantes.* En este se orientan las investigaciones que han indagado los contenidos, prácticas de los procesos formativos y las condiciones profesionales de los maestros.

Figura No. 1. Estructura metodológica



Fuente: Elaboración propia. Esquema metodológico.

Descripción: Tras establecer los criterios de selección de los textos y contextos de la pesquisa: 1) aquellos que traten de libros, capítulos, trabajos de grado o artículos en revistas académicas producto de investigación en Colombia alrededor de la problemática referida; 2) aquellos que se ocupan del periodo de 1990 a 2017 como hitos que demarcan el análisis de la producción de campo de enseñanza de la historia como objeto de estudio; 3) aquellos que se muevan en un ámbito educativo en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en particular. Se estimaron algunas variables en el rastreo documental: delimitar vacíos, limitaciones, diferencias, tendencias y hallazgos. Posteriormente, se fijaron los criterios y tematizaciones de los textos en tres grupos: 1) los que explican desde la óptica normativa ligada al constructivismo cognitivo; 2) los que examinan la disputa entre la orientación disciplinar y la perspectiva multidisciplinar de las ciencias sociales; y 3) los que analizan el contexto didáctico que propone indagar por: a. El contenido curricular y b. Prácticas de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO I

Entramados y perspectivas contextuales en la enseñanza de la historia en Colombia (1990-2017).

En el contexto colombiano se ha señalado y cuestionado, a través de distintos mecanismos, el poco o vago conocimiento –saber histórico– de los escolares y ciudadanos sobre las dinámicas sociales del mundo y Colombia (en sus dimensiones históricas, políticas, geográficas, económicas...). Las críticas provienen de distintos sectores sociales, y a lo largo de la “historia curricular” se ha estimado un ramillete de soluciones que, se conducen, entre otras en dirimir estas situaciones según la coyuntura política de momento (Campos, 2021). Además, “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). Así las cosas, de todas las asignaturas del currículo escolar –sugiere Campos, 2021– la que más controversia suscita en la sociedad, es la historia. Puesto que, los contenidos, concepciones y didácticas resultan incómodos en la construcción del conocimiento y pensamiento histórico. Asunto que delinea la interioridad y exterioridad de las condiciones de producción del campo de la enseñanza de la historia o del “saber histórico”. En esa perspectiva, se subraya

Al hacer un repaso sobre cuál ha sido el devenir de la enseñanza de la historia como forma de conocimiento diacrónico, sincrónico y espacial de la sociedad, podemos observar que, en Colombia el interés por la enseñanza del pasado, de las acciones de los colombianos, ha sido significado, analizado y valorado de diferente manera, según la coyuntura histórico-política del país. Es decir, que la importancia de la enseñanza de la historia ha estado atada a las crisis y circunstancias sociales y políticas del momento (Campos, 2021, pp. 115-116).

Fernand Braudel (1970, p. 126) advierte que la historia “es hija de su tiempo” y se agregaría, que su *enseñanza* también. Por ello, se podría advertir “(...) que, tras la finalización de una guerra o conflicto social de envergadura, el interés por la enseñanza del pasado, a través de la investigación histórica, de lo que pasó, ha sido evidente” (Campos, 2021, p. 116). Es

decir, la importancia de la enseñanza de la historia resulta necesaria para la construcción de una sociedad que reconozca en su pasado las condiciones de posibilidad para aprehenderla y transformarla.

En ese sentido, siguiendo la caracterización esgrimidas por Campos (2021), se pueden señalar ocho etapas sobre el *estado actual* en el campo de la historia asunto que ha presentado interés y desinterés por su comprensión: 1. Inicios de la institucionalización de la enseñanza de la historia (1934-1947); 2. Consolidación de la enseñanza de la historia: reconciliación de la República (1904-1934); 3. Nuevos contenidos, nuevas pedagogías en la enseñanza de la historia (1934-1947); 4. Más historia patria para educar buenos ciudadanos (1948-1974); 5. Declive de la enseñanza de la historia patria y auge de la nueva historia: nuevos contenidos y didácticas en el marco de las ciencias sociales (1975-1983); 6. Combates por la enseñanza de la historia (1984-1991); 7. La asignatura de ciencias sociales y la disolución de la enseñanza de la historia (1991-2017) y 8. Restablecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia (2017).

Ahora bien, me detendré de manera específica en mapear la transición de los periodos de 1991 a 2017 (etapa 7 y 8 en la propuesta del profesor Campos), para efectos de observar las dinámicas de producción del campo de la enseñanza de la historia en su nivel *interno* y *externo* en estas etapas.

1. La asignatura de ciencias sociales - la disolución de la enseñanza de la historia (1991-2017)

En la década de 1980 —aduce Acuña— se sitió una discusión fundamental, relativa a la enseñanza de la historia que implicó dos variables fundamentales: primero, la historia y su construcción; y segundo, la pedagogía. De este modo, “se plantearon diversas reflexiones tal vez ligadas al Movimiento Pedagógico Nacional, que trajo consigo una serie de propuestas metodológicas respecto a la enseñanza; asimismo aludió a los programas curriculares de la educación básica y media, planteando preguntas sobre el tipo de historia que se debía enseñar, y el para qué de la enseñanza de la historia” (Acuña, 2020, p. 60).

Adicionalmente se hizo una revisión sobre aspectos metodológicos, por lo que confluyeron análisis de diferentes corrientes historiográficas y pedagógicas, que llevaron a examinar

nuevas miradas sobre la producción historiográfica y su despliegue en la configuración del “campo de enseñanza de la historia” (Acuña, 2020).

De manera concomitante, se pretendió modificar la enseñanza que, otrora, enfatizaba en la formación del Estado-Nacional¹⁵ y en la formación de un “buen ciudadano” útil para la patria y la sociedad (Acuña, 2020). Así,

la formación de sujetos empezó a situarse en las fronteras de la crítica y de la historia oficial, de la ideología hegemónica y dominante, para adentrarse en reflexiones sobre la relación entre historia y construcción de un pensamiento histórico y una conciencia social. Desde la pedagogía se pretendió dar respuesta al cómo se profundizó y afianzó el conocimiento, asimismo a diferenciar el cómo enseñar historia del cómo se aprende la historia, por lo que se plantearon dos lugares y sujetos diferentes como parte del proceso cognitivo y bajo la influencia de la psicología cognitiva y del enfoque constructivista como punto central para tener en cuenta en el diseño de metodologías y didácticas para la enseñanza de la historia, lo que proporcionó nuevas miradas sobre la realidad y reivindicó el papel del estudiante como actor central en el proceso formativo (Acuña, 2020, p. 60).

En suma, se impulsaron una serie de transformaciones curriculares que buscaban modificar los *sentidos* y las *prácticas* que habían regido durante todo el siglo XX la enseñanza de la historia escolar en el país (Ibagón, 2019). La transformación, se apoyaba en la idea de “romper” con el aprendizaje tradicional de procesos estáticos y lineales que se enseñaban y aprendían. Además, de superar las metodologías memorísticas y repetitivas desde las que se había impulsado el aprendizaje de la historia (Alarcón, 2013; González, 2014; Ibagón, 2019). Por esta razón,

(...) los cambios en el currículo oficial, se fueron dando gradualmente con la expedición de decretos como el 1002 de 1984 y la expedición en 1989 del Marco Curricular de las Ciencias Sociales, estableciendo el paso de la enseñanza de la Historia a la enseñanza de las *Ciencias Sociales*

¹⁵ Ante esta dinámica, el énfasis que propone Ibagón y Granados, resulta útil para nuestra pesquisa: “Las narrativas históricas –locales, regionales, nacionales, globales– y su enseñanza, suelen cimentarse en la (re)construcción de hazañas individuales y/o grupales, que reafirman la idea de unidad a partir de imágenes de victoria, gloria, grandeza y triunfo. Desde esta perspectiva, la formación del nosotros parte de la exaltación de un pasado ejemplar en el que no hay lugar para el fracaso, la vergüenza o la culpa, a no ser que estas condiciones puedan ser endilgadas a los otros –internos y externos–. De ahí, la tendencia que existe en diferentes espacios educativos formales e informales, de negar, ocultar y tergiversar experiencias históricas difíciles (Epstein y Peck, 2017), sobrecargadas (Borries, 2011, 2016; Schmidt, 2015), controvertidas (Moreno y Monteagudo, 2019) y traumáticas (La Capra, 2001), las cuales, debido a su naturaleza, ponen en cuestión las ideas de progreso y orden de los relatos oficiales que se construyen en torno al pasado” (Ibagón y Granados, 2021, p. 14).

Integradas; modificación que según el Ministerio de Educación Nacional se daba bajo el argumento de evitar la dispersión del conocimiento y dar respuesta al análisis de la complejidad social (MEN, 1989). Con ello, la historia y la geografía se unificaron en un mismo corpus de conocimiento al que a su vez se sumaron principios de ciencia política, sociología y antropología (Ibargón, 2019, p. 47).

Sumado a este panorama se instituyó —tras los procesos de negociación entre el gobierno y los grupos insurgentes— el Decreto 900 de 1984 que estimuló el desarrollo de una asignatura: “Educación para la democracia, la paz y la vida social”. Acto seguido, con el Decreto 1002 de 1984 se creó Área de *Ciencias Sociales Integradas*. De allí, que en los “Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales de 1984, las ciencias sociales se concibieron como ciencias que interpretan, critican, transforman y emancipan la sociedad, analizan la realidad social colombiana. Interrelaciona lo local, regional y mundial. La enseñanza de las ciencias sociales debe partir de la experiencia cotidiana de los estudiantes y aprovechar la realidad social como ambiente educativo” (Campos, 2021, p. 122).

Ahora bien, se suma a este panorama de institucionalización el Decreto 1167 de 1989 estableció que la asignatura de ciencias sociales integraba historia, geografía y cívica. Asunto que produjo un acrecentamiento de la producción de manuales escolares para conducirlos a los escenarios educativos¹⁶. La publicación de dichos manuales suscitó debates entre los miembros de la Academia Colombiana de Historia —ACH— y los historiadores de la Nueva Historia en torno a la concepción y contenidos de la enseñanza de la historia y su modelamiento en contextos didácticos y formativos (Colmenares, 1989). Se anota al respecto, “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). Perspectivas que modelaron los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en escenarios formativos.

Por otro lado, en la década de 1990 se adelantó una serie de transformaciones en el concierto nacional: acuerdos de paz con grupos insurgentes, promulgación de la Constitución Política y reorganización del sistema educativo. En ese horizonte, la Asamblea Nacional

¹⁶ En ese año y a la postre de los Marcos Curriculares y de las temáticas de la Nueva Historia, fueron publicados varios manuales. Veamos: 1. *Nueva historia 4°* de Fernando Torres Londoño y Rodolfo Ramón de Roux, publicado en 1985; 2. *Historia de Colombia 9°. Entre pasado y presente*, de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, publicado en 1986; y 3. *Raíces 5°* de Jorge Orlando Melo y Gonzalo Díaz, publicado en 1989. Posteriormente, con la Ley 24 de 1987 se establecieron nuevos criterios sobre la estructuración y aplicación de textos escolares en contextos de formación.

Constituyente, a la par de los procesos adelantados por el Movimiento Pedagógico, configuró el escenario para que se emprendiera la “transformación educativa” con los cambios exigidos por el país y por el mundo (Guerrero, 2011). Así pues, en 1994 y en sinfonía con las vicisitudes “globales” se observaron los cambios instaurados en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como una continuación de los ajustes que emprendía Colombia en consonancia con las dinámicas mundiales.

De tal suerte, que con la nueva Ley se precisaron los fines, modalidades (formal y no formal) y la estructura general de la educación expresada en los Proyectos Educativos Institucionales —PEI—, el reconocimiento de género, y los escenarios democráticos y participativos de la comunidad educativa (gobierno escolar, consejo y personería estudiantil). Simultáneamente, resume Melo “se estaban dando dos cambios sin una clara relación con esto: por una parte, la Ley de Educación había consagrado un criterio novedoso de autonomía de las instituciones educativas, que ahora tenían una gran libertad para definir su Proyecto Educativo y podían modificar los horarios y contenidos de los programas. La exigencia de un mínimo de horas de historia o geografía desapareció y en la realidad muchos colegios redujeron poco a poco, en los años siguientes, las horas dedicadas a las ciencias sociales” (2020, p. 36). Al unísono, se exigía al área de ciencias sociales “integralidad” para el adecuado “desarrollo humano”. Al respecto, la Ley plantea

“(…) los fines y objetivos de la educación en el país (los cuales no difieren de los establecidos en el marco internacional para la formación en Ciencias Sociales), son: Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados” que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes. Que las y los estudiantes afronten “de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...”; “que comprenda la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas” (Ley 115, p. 18).

Con la Ley 115, advierte Guerrero (2011, p. 93) “se estableció el currículo común para la educación básica y media, de obligatoria adopción”. Por ello, decretó la obligatoriedad de la enseñanza de las ciencias sociales —conformadas por historia, geografía, constitución política y democracia— para la educación básica (Guerrero, 2011). Para la educación media se

ratificó la obligatoriedad de las ciencias sociales, pero con niveles de mayor complejidad abordando disciplinas económicas, políticas y filosóficas. Sin embargo, como un retroceso, la Ley concentró la enseñanza de las ciencias sociales en dos disciplinas tradicionalmente protagónicas (historia y geografía), pero las sujetó a una gama de campos temáticos transversales, tales como: constitución política y democrática, educación ambiental, y educación en ética y valores humanos¹⁷ (MEN, 2002, p. 107).

En el 2002 se formularon los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales que según Campos (2021), fue

(...) organizado según el desarrollo cognitivo de los estudiantes, con enfoque transdisciplinaria, que busca superar las disciplinas, donde la carencia de unos conocimientos disciplinarios no es un obstáculo inamovible que impida la implementación de enfoques integrados del área, se opone a la perspectiva reproductiva e informativa de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones. El enfoque curricular es problémico, con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias (cognitiva “saber”, procedimental “saber-hacer”, intra-personal e interpersonal “saber-ser”, interpretativa, argumentativa y propositiva), a través de una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral (Campos, 2021, p. 124).

Así, los lineamientos pretenden superar la atomización del conocimiento social en la escuela dada por la implementación de las cátedras de estudios afro-colombianos, constitución política y democracia, ética y valores, educación ambiental, educación sexual... (Campos, 2021). Igualmente, pretendían “formar y preparar para la vida y el trabajo, para los grandes cambios que suceden a diario en el mundo y a los cuales los estudiantes deben enfrentarse (...). Plantea una clara oposición a la organización por temas que poco o nada se relacionan con la vida de los estudiantes y por lo tanto carecen de significado e importancia para ellos,

¹⁷ Cabe anotar, que en 1999 el ICFES publicó el “*Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI*”, con el que se emprendió la iniciativa de abordar las ciencias sociales como “ciencias de la comprensión” con un carácter integrador y hermenéutico. Aquí, “las ciencias sociales ampliaban el marco tradicional, incluyendo ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos dentro de la evaluación, pero continuaba manteniendo como eje central la historia y la geografía” (Guerrero, 2011, p. 93).

sin embargo, acuden a los contenidos que pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas Ciencias Sociales”¹⁸ (Campos, 2021, p. 125).

Consecutivamente, en el 2004 se conocieron los *Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* a la luz de los *Lineamientos Curriculares* articulados en problemáticas comunes. Sugiere Campos “(...) los estándares se concibieron como criterios articulados en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en conjuntos de grados que permiten conocer lo que deben aprender los escolares, establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber-hacer en cada una de las áreas y niveles, pretende que se formen pequeños científicos”¹⁹ (2021, p. 125). Advierte Ibagón (2019) que la disposición de concebir las Ciencias Sociales como un área en el que las disciplinas sociales hacen parte de un todo ha marcado en Colombia el rumbo de la enseñanza escolar de este campo del conocimiento durante los últimos treinta años, tiempo en el cual se ha profundizado la propuesta a través de la publicación de los lineamientos y estándares de Ciencias Sociales en el año 2002 y 2004 respectivamente.

En suma, se hace evidente que las políticas públicas —nivel externo al campo de producción— han afectado la enseñanza de la historia en la Educación Básica Secundaria. Así, Monroy (2020) sugiere que, con los Lineamientos Curriculares, se produjo una “innovación” en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se integraron las *preguntas problematizadoras* que otorgaban estructura y organización a los planes de estudio, sin perder la autonomía y la posibilidad de contextualizar el conocimiento. Simultáneamente, nacen los Estándares Básicos en Ciencias Sociales con orientaciones precisas sobre los contenidos temáticos, logros e indicadores. Los estándares desconocieron “lo contextual de lo social”; es decir, el papel de

¹⁸ Adicionalmente, resulta importante referenciar que en el 2002 se publicó el Decreto 1278 de 2002 que reconoce a los profesionales con título diferente a los licenciados en educación como habilitados para ejercer el oficio de la enseñanza. Asunto que poten en tensión los fines y sentidos de la educación en Colombia.

¹⁹ Dicha organización y estandarización responde a los siguientes criterios y relaciones; a saber: 1. Relaciones con la historia y las culturas, donde se plantean temáticas de historia local y mundial; 2. Relaciones espaciales y ambientales: abarcan la geografía y economía; y 3. Relaciones ético-políticas que abordan el componente democrático y socio-político. Aspectos anclados a dos variables en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

1. El desarrollo de competencias —entiéndase como un saber hacer en contexto—; a saber: Cognitivas, desde el conocimiento disciplinar; procedimentales, desde la selección y tratamiento de la información; interpersonales, desde las actitudes y disposiciones para *ser* y *estar* con Otros; e intra-personales, desde la reflexión personal sobre la vida, el mundo y sí mismo.
2. El desarrollo de habilidades en la siguiente dirección: Actitud crítica con el conocimiento temporal que se fundamenta en el principio de dudar de manera permanente sobre aquello que se nos presenta en la realidad; capacidad analítica mediante la apuesta por interpretar, examinar contextos y diseñar escenarios posibles de vida; empatía con el tiempo — la historia que vivimos, la memoria que somos— como opción de aprendizaje que busca incentivar la imaginación para estudiar asuntos de nuestra cercanía; y la lectura crítica de la realidad.

los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidades que se movilizaban en la política pública (Montenegro 1999; Sánchez 2013, Arias 2015, Ibagón 2019). Por su parte, subraya Arias que las diferencias y contraposiciones de enfoque y acercamiento pedagógico de las normas son evidentes

(...) por cuanto los primeros propendieron hacia una enseñanza más holística e integradora a partir de problemas y ejes generadores, y no postularon desarrollos temáticos por grado, mientras que los Estándares enfatizaron en contenidos específicos por ciclo académico y presentaron una adaptación de la conocida estructura migrada del currículo español de procedimientos (“me aproximo al conocimiento”), conceptos (“manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”) y actitudes (“desarrollo compromisos personales y sociales”). (Arias, 2015, p. 139).

No obstante, el aporte significativo lo entrega de manera consistente los Lineamientos Curriculares que innovan en su propuesta de configurar unos ejes, preguntas de tematización-problematización y ámbitos conceptuales que sirven de articuladores del currículo, organizadores del plan de estudios por grado y condensar los saberes disciplinares que confluían en temas específicos en el área que esboza una idea “sugestiva” en la enseñanza de las ciencias sociales que invitaba a construir estructuras curriculares flexibles, abiertas, integrada y en espiral (Arias, 2015).

Por su lado, los Estándares Básicos en Ciencias Sociales redujeron la complejidad que pretendían los Lineamientos Curriculares en una discusión frente al problema de la calidad de la educativa a una cuestión del “Saber y Saber-Hacer”, desconociendo las condiciones de posibilidad de los sujetos, sus contextos de referencia y los actores internos y externos que intervienen en el acto educativo. Consecuentemente, acabaron con la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidades, estimaron una estandarización de los aprendizajes, temas y problemas a abordar en el espacio escolar y, “(...) homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar” (Arias, 2015, p. 139).

En este contexto de cambios curriculares se estableció discursivamente como un objetivo, la renovación de la forma en la que se entendían ciertos procesos sociales e históricos del

país, y la vinculación de otros que no habían sido tenidos en cuenta, buscando con ello trabajar en procesos de identidad nacional que recuperaran el pasado en función de la comprensión del presente (Ibagón, 2016 y 2019). Pese a que las políticas gubernamentales realizaban todo su esfuerzo en implementar las ciencias sociales en el escenario educativo, los discursos, las investigaciones, las publicaciones y las voces académicas reafirmaban la importancia de la enseñanza de la historia para el país (Guerrero, 2011).

Finalmente, nos pone en tensión una serie de discursos que para marzo del 2012 la editorial del periódico el Tiempo sentenciaba conforme a estas dinámicas:

El efecto de estos treinta años es cada vez peor: los colombianos no conocen su pasado y, como la estirpe de los Buendía, se sienten víctimas de un destino inevitable de violencia, corrupción, impunidad, arbitrariedad y exclusión, y discuten los problemas del país sin referencia seria a la experiencia previa. En esta situación dramática, es urgente un debate a fondo para discutir si se justifica volver a enseñar historia o si es posible mejorar la calidad en esta área crítica de la educación mediante formación de docentes, producción de contenidos de alto nivel y mecanismos para ayudar a los colegios a organizar algo que se les escapó del todo de las manos. (El Tiempo 2012).

Adicionalmente, en septiembre del 2013 la editorial del Tiempo afirmaba

Con la excusa de que la vieja historia que se enseñaba en las escuelas sólo servía para invitar, en vano, al patriotismo, ha terminado por enseñarse de afán una serie de eventos desenfocados, descontextualizados. Y se les, ha negado a un par de generaciones la posibilidad de comprender por qué como nación hemos llegado, para bien y para mal, a donde hemos llegado. Hoy, cuando desde el Estado se le pide a la ciudadanía que comprenda las violencias de nuestra sociedad para seguir adelante, resulta indispensable que se les devuelva la herramienta de la historia. (El Tiempo 2013).

En agosto del mismo año, el Tiempo publicó un artículo titulado *Historia, la gran materia olvidada en las aulas* (Linares 2013), informa que la Asociación Colombiana de Historiadores reclama la pérdida de la asignatura, enfatizando en la importancia de conocer el pasado y en la necesidad de recuperar los contenidos que posibiliten a los estudiantes saber de dónde

vienen y para dónde van, tener una vocación profesional más clara, una voluntad de cooperación y solidaridad definida, un pensamiento político adecuado y unas metas claras en la vida (Arias, 2015).

Por su parte, la revista *Semana*, en su edición del 24 de marzo de 2012, afirma:

Mientras que en Estados Unidos los estudiantes y ciudadanos tienen casi que a diario referencias de su pasado, de sus padres fundadores, de la Constitución, de sus batallas, triunfos o tragedias —como la Guerra de Secesión o de Vietnam—, en Colombia el 70 por ciento de los presidentes no tienen una biografía y los textos con los que hoy se enseña el pasado son lamentables. Por eso, casi 30 años después de que el Ministerio de Educación decidió sacar del pensum de primaria y bachillerato la materia de Historia y crear la de Ciencias Sociales —una mezcla de Geografía, Economía, Política, Antropología, Sociología, Cultura e Historia—, un grupo de reconocidos historiadores e intelectuales le ha empezado a pedir al gobierno que, frente a la amnesia en la que cayó el país y ante semejante error pedagógico, permita de nuevo la enseñanza de la Historia como materia única de primero de primaria a grado once. (Semana 2012)

En esta misma línea, varios estudios sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en el país acotan como una de sus mayores debilidades haber diluido el saber disciplinar en la escuela (Acevedo y Samacá 2012; González 2011; Ibagón, 2019; Ibagón y Millares, 2019; Rodríguez, 2014; Pantoja, 2017 y Aguilera, 2017). La falta de rigor conceptual y metodológico, la carencia de referentes que ubiquen a los escolares respecto al pasado y, por tanto, la ausencia de la conciencia crítica que el saber histórico proporcionaría, se señalan como las principales causas, no sólo de la debilidad de la amorfa asignatura de ciencias sociales integradas, sino de la apatía y el desinterés de los estudiantes por cuestiones que atañen a la política y a los deseos de transformación social. Se asume ingenuamente que el retorno a la enseñanza de la historia mejoraría ostensiblemente la calidad de la enseñanza y generaría ciudadanos beligerantes, críticos y propositivos.

2. Restablecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia (2017).

Javier Giraldo S.J (2015), atiza con potencia: es de elemental lógica pensar que, al intentar ponerle fin a un conflicto, y particularmente a uno de largo aliento como el nuestro, causante

de un sinnúmero de víctimas y maquinarias-cuerpos de guerra se vuelva la mirada a sus causas originarias, hacia las razones invocadas por las partes y hacia las responsabilidades que recaen en cada una de las fuerzas beligerantes.

Asimismo,—sitúa el sacerdote— “sin esclarecer estos elementos sería imposible eliminar las raíces de los enfrentamientos, corregir las conductas que las hicieron nacer y que permitieron su continuo desarrollo y exacerbación, construir un futuro sin guerras y sanar los destrozos humanos, sociales y políticos dejados por tantas décadas de violencia como base auténtica de la reconciliación” (Giraldo, 2015, p. 423). Por esta razón, derivado del proceso de negociación entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército de Pueblo —FARC-EP— quienes en el 2016 suscribieron el histórico acuerdo de paz sectores académicos y sociales han comenzado impulsar una idea: la escuela debe enfrentar estas dinámicas desde un lugar de autorreflexión donde el sentido del pasado y los vínculos con el presente cobren importancia en el contexto de formación. Además de propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje del complejo entramado de la historia del tiempo reciente²⁰.

A la luz de este contexto se aprobó la Ley 1874 de 2017²¹ sobre la enseñanza obligatoria de la historia nacional 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” (Ley 1874,

²⁰ Cabe referenciar, siguiendo a Ibagón “Los procesos de enseñanza y aprendizaje de historias determinadas por experiencias traumáticas y deshumanizantes, por lo general, son más difíciles de llevar a cabo en comparación con el estudio de procesos históricos asociados a nociones de triunfo, victoria y “grandeza” (Borries, 2011; Padilla & Bermúdez, 2016), pues, desestabilizan los esquemas de producción de memoria oficial que buscan discursivamente asegurar en un determinado territorio el mantenimiento del orden identitarios establecido. De ahí que, la mayoría de temas históricos que están definidos por una carga de sufrimiento, dolor y trauma, y que por su naturaleza suponen un riesgo a los intereses de ciertos grupos de poder e ideologías, sean silenciados o tergiversados” (2019, p. 205). Adicionalmente, analiza que “aunque estas prácticas de amnesia selectiva acrítica se generan desde diferentes espacios socio-culturales, es la escuela entendida como la institución encargada de socializar lo que es “legítimo” enseñar a las nuevas generaciones, el lugar en el que se producen buena parte de las tensiones entre los procesos de oculta-miento/tergiversación y reconocimiento/reivindicación de lo que Epstein y Peck (2017) han denominado “historias difíciles” (2019, p. 205). Por su parte, en distintos escenarios investigativos se han proyectado algunas pistas analíticas: 1. Identificar las formas en las que se configura su presencia o ausencia, ya sea, desde los currículos oficiales, las concepciones e ideas de los agentes educativos (instituciones educativas, docentes...), desarrollos pedagógicos prácticos o las confluencias entre historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida (Ibagón, 2019).

²¹ Es necesario indicar que se decreta 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. La ley, de manera excepcional fue aprobada en las cuatro vueltas reglamentarias lo que indica que enseñar Historia en Colombia tiene una alta legitimidad.

2017). Adicionalmente, subraya la normativa que “(...) se pondrá 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” (Ley 1874, 2017).

Posteriormente, con el Decreto 1660 del 2019 se creó la Comisión Asesora de Enseñanza de la Historia cuyo propósito es realizar recomendaciones para “la construcción de documentos que orienten 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” (Decreto 1660, 2019).

En consonancia, el papel de la Comisión es elaborar una serie de recomendaciones de carácter vinculante²² para que el Ministerio de Educación Nacional —MEN— conforme otro equipo para elaborar la nueva propuesta de política educativa que fomente las *Orientaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales con énfasis en historia de Colombia*. (Vivas *et al*, 2020). Asimismo, en el *Informe de la participación del equipo de representantes de FECODE y del magisterio en la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia* se aduce

Es unánime el llamado a precisar la información que ha circulado en diferentes medios de comunicación, en relación con la implementación inmediata a ciertos lineamientos en la enseñanza de la historia de Colombia y ciertas concepciones sobre la historia que la pone en el terreno exclusivo del estudio ‘del pasado’ y la exaltación de un proyecto de nación que requiere amplios debates. (Vivas, *et al*, 2020, p. 64).

Asunto clave en la construcción de una propuesta que reconozca la pluralidad y fundamentos históricos y pedagógicos para enseñar ya aprender historia en Colombia. No obstante, se sostiene en el Informe de FECODE que se “reitera el principio de la autonomía escolar emanada de la Ley 115 de 1994, frente a ciertos intereses que pretenden privilegiar el trabajo de los contenidos al interior de la Comisión; existe coincidencia entre la mayoría de integrantes de la Comisión en que, si bien cierto que los contenidos no se dejan de lado, su selección

²² Según el Informe de participación de los profesores de FECODE, se aduce que la “Comisión tiene un carácter nacional y que, pese a que el MEN rechaza la propuesta de que cada comisionado o comisionada tenga un equipo de apoyo, se compromete a realizar trabajos regionales que serán previamente agendados y acompañados por integrantes de la Comisión. Estos trabajos regionales, tienen como objetivo recoger insumos para la fase diagnóstica del trabajo de la Comisión, que se llevará a cabo durante el año 2020” (Vivas, *et al*, 2020, p. 64).

no constituye ni el fin, ni el eje, ni el objetivo principal del trabajo” (Vivas, *et al*, 2020, p. 54). Adicionalmente, teniendo como escenario de debate la enseñanza, particularmente, de la historia, se ha procurado establecer rutas teóricas, pedagógicas y didácticas de encuentro entre el estudio de la historia y la historia escolar; asumiendo que una no es inferior a la otra, sino que usan lenguajes distintos, de acuerdo con su intencionalidad. De ahí que se ha trabajado desde el campo del pensamiento histórico (Vivas, *et al*, 2020).

Con estas orientaciones, la Comisión a trazado una serie de tareas que fundamentan su quehacer, estimando la necesidad de construir un “estado del arte y diagnóstico” que permita contar con los referentes necesarios a propósito de la investigación y las experiencias pedagógicas sobre la enseñanza de la historia. Así las cosas,

(...) la Comisión Asesora ha trabajado en las definiciones metodológicas para la elaboración del diagnóstico que permita precisar aspecto determinante de la experiencia pedagógico, didáctico y metodológico en la enseñanza de la historia en el país. Se discutieron las categorías de análisis, población, el tipo de instrumento para la recolección de la información, su sistematización y análisis. Se acordó elaborar un cuestionario para una encuesta nacional a partir de unas categorías: 1) Pedagogía, didáctica y recursos, 2) Currículo, planes de estudio y proyectos, 3) Conocimiento histórico, 4) Territorios y regiones y 5) Formación de maestros, 6) Historia y memoria. Se propuso desarrollar una estrategia que permita comprometer al MEN, las entidades territoriales, sectores y organizaciones sociales y a la academia en esta tarea. Los representantes de FECODE, ASONEN y la Comisión de la Verdad presentaron una propuesta de matriz de preguntas para la ejecución de dicho diagnóstico (Vivas, *et al*, 2020, p. 65).

Coda. ¿Vuelve la historia a la escuela?

La historia es definida como la disciplina encargada de estudiar el conjunto de particularidades en movimiento que componían la realidad (Betancourt, 1991). La función pedagógica y social de la historia radica en generar una comprensión histórica dirigida a las nuevas generaciones, al motivar el aprecio y el disfrute de todos los vestigios del pasado —documentales, artísticos o culturales—, al plantear una integralidad que permitiera la descentración en el tiempo y en el espacio, y al permitir el desarrollo de habilidades para la convivencia social (Betancourt, 1991). Pierre Vilar, advierte “no he renunciado, sin embargo, a proclamar, en un ámbito modesto, el ámbito pedagógico, que la Historia es el único instrumento que puede

abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no ‘científica’ por lo menos ‘razonada’” (Vilar, 1980, p. 9).

Ahora bien, cuando se diseña un proceso de enseñanza y aprendizaje, una de las interpe-laciones centrales es *¿para qué enseñar determinada disciplina en un contexto escolar?* En el caso de la historia el asunto puede moverse en múltiples aristas: 1. Para aprender hechos y efemérides de su tiempo y espacio; 2. Para conocer el territorio y las configuraciones cultu- rales; 3. Para producir un “buen” ciudadano en el marco de las necesidades de un Estado; 4. Para comprender los legados y herencias de una matriz socio-cultural... (González, Santis- teban y Pagès, 2020). Quizá, la lista puede ampliarse según la mira del que investiga. Empero, la respuesta a la pregunta debe generar un amplio debate a escala social, política y académica. En tal perspectiva, asumimos la enseñanza de la historia como “(...) contra-socializadora, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (Pagès, 2002, p. 258). Este postulado, podría redundaren la movilización en los escolares de la capacidad de pensamiento reflexivo, crítico, histórico y creativo.

Así pues, la finalidad de la enseñanza de la historia no puede limitarse al aprendizaje de conceptos y su repetición en el contexto formativo, porque los conocimientos y las actitudes cobran sentido cuando son utilizados en la comprensión de problemas relativos a la vida y su resolución. Es decir, los aprendizajes son relevantes cuando son empleados para comprender y actuar en la realidad (González, Santisteban y Pagès, 2020).

Consecuentemente, sugiere Ibagón y Miralles (2019), subrayan que impulsar un proyecto formativo que supere modelos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la transmisión y memorización de conocimientos “acabados e incuestionables”. De ahí que, —el proyecto— debe poner en cuestión la idea de una identidad homogénea, la cual, por lo general, es base central de estos modelos tradicionales de enseñanza. Es decir,

(...) la presencia de la historia en la escuela y fuera de ella no debe estar basada en perspectivas unidimensionales y descontextualizadas. Esto es, en enfoques lineales acríticos y descriptivos que solo promueven la acumulación de información sin que medie interpretación alguna sobre esta. El pasado no puede ser visto como algo fijo y desconectado de la realidad ya que su inter- conexión activa con el presente y el futuro es la que permite a los sujetos comprender diversas posibilidades de ser y estar en el mundo; proceso que es central en la defensa y el fortalecimiento de valores democráticos que hoy están en riesgo debido a los intereses particulares de diversos

sectores que quieren desmontarlos a través de su negación explícita e implícita (Ibagón y Millares, 2019, pp. 10-11).

O sea, impulsar un proyecto formativo que supere estas limitaciones implica, entonces, repensar los sentidos desde los cuales se entiende el valor educativo de la Historia, las lógicas que definen el conocimiento histórico y lo que, finalmente, se enseña en los contextos escolares (Ibagón y Millares, 2019). En otras palabras, supone el replanteamiento del *código disciplinar* (propuesto por Cuesta en 1997) que reduce la noción de aprendizaje histórico para nuestro contexto en aportes teóricos y prácticos que atraviesen las discusiones de tres variables complementarias: la historia a enseñar (currículos prescritos), la historia enseñada (prácticas y discursos de la formación de profesores) y, la historia aprendida (prácticas y discursos de los estudiantes) o las interacciones entre estas tres variables o esferas de acción. (Ibagón y Millares, 2019).

CAPÍTULO II

Notas para un balance.

Enseñanza de la historia en Colombia: enfoque cognitivo, curricular y didáctico (1990-2017).

Incitar a pensar los problemas y aportes de la enseñanza de la historia implica entender su proceso de institucionalización —examinado en el capítulo I del presente informe— para luego, aproximar un tejido comprensivo sobre los desplazamientos en el campo de la enseñanza. Al respecto “es innegable el peso de la historia, como resultado de prácticas de larga tradición” (González y Aguilera, 2019, p. 21). Asimismo, interesa constatar que, si bien, la historia ha tenido lugares de enunciación propios —al decir de la Comisión Gulbenkian que analiza el origen de las ciencias sociales en occidente— y que su tradición la ubica como una disciplina fundamental para educar a la sociedad en la comprensión de su tiempo y su interacción permanente con el pasado-presente.

Por ello, hay que hacer notar que en el contexto normativo —advierde Rodríguez, 2014— se pueden identificar tres enfoques alrededor de la enseñanza de la historia: 1. Cognitivo, 2. Curricular y, 3. Didáctico. El primero, agrupa las investigaciones de los procesos que ocurren con los escolares en las prácticas de enseñanza de la historia a partir de algunas explicaciones y aportes desde la psicología y las ciencias cognitivas (su especificidad plantea los conceptos provenientes de la pedagogía conceptual, las representaciones, nociones sociales para la comprensión y parcialmente en contextos evaluativos y desarrollo de ambientes de aprendizaje). El segundo, reúne las investigaciones que indagan la enseñanza de la historia por medio de la selección, ordenación y finalidad de los contenidos y los criterios de elaboración didáctica (se sitúan las investigaciones de carácter disciplinar y los posibles vínculos interdisciplinarios) y, el tercero, concentra las pesquisas que rastrean los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, los procesos formativos o de aprendizaje de los escolares y las condiciones profesionales de los educadores (se orienta en observar la práctica docente, la cual es susceptible de reflexión, análisis y mejoramiento).

En consecuencia, el análisis que propongo se ubica en contrastar algunas tendencias en los énfasis propuestos por Rodríguez (2014) con el fin de examinar vacíos, limitaciones, diferencias, tendencias y hallazgos en los niveles interno y externo de producción del campo de la enseñanza de la historia. Para ello, la siguiente matriz expone de forma comparativa los

distintos comportamientos y características de los enfoques investigativos descritos en el corpus documental (Cfr. Anexo. Base de datos “Corpus documental”).

Matriz No. 1.
Contraste de enfoques, comportamientos y características de los enfoques investigativos.

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

Fuente. Elaboración propia. Enfoques de investigación sobre enseñanza de la historia 1990-2011 según (Rodríguez, 2014).

1. Enfoque normativo ligado al desarrollo cognitivo.

En el primer grupo observamos las investigaciones que centran su atención en las relaciones interdisciplinarias. Subraya —Rodríguez— predomina un campo disciplinar sobre otros campos del saber y privilegian propuestas teóricas basadas en la psicología genética, cognitiva, socio-cognitiva y de aprendizaje y de los aportes de las denominadas ciencias cognitivas; a saber: psicología cognitiva, informática e inteligencia artificial y lingüística en las orientaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia (Ver cuadro No. 3, grupo No. 1). Asunto que otorga a la enseñanza de la historia —en su nivel interno: el relativo a la producción científica— un anclaje a los discursos que circularon en las corrientes educativas que se sitúan desde la década de 1970.

En primer lugar, asume que “las tendencias cognitivas en su conjunto han contribuido a un entendimiento multidisciplinario de la mente y de la cognición en general. Su diversidad teórica y metodológica ha sido un punto fundamental para enriquecer los avances abarcando estudios que van desde una célula nerviosa, hasta una red neuronal; desde un individuo hasta

los grupos sociales, en donde el lenguaje, la organización social y la cultura juegan roles fundamentales” (Cerezo, 2007, p. 9). En otros términos, este paradigma se sustenta en una *revolución cognitiva* fue un rescate de los procesos mentales complejos —sugerido por W. James en el siglo XX— para desarrollar pesquisas que descifrarán lo que ocurría en el sujeto entre la estimulación y la respuesta a dicho proceso.

Así, subraya Cerezo “(...) el cognitivismo intentó oponerse al conductismo, más que revivir las ideas funcionalistas. No era simplemente un rechazo del conductismo sino una integración de este en un nuevo esquema teórico de referencia. Las reglas de reforzamiento fueron puestas dentro de la mente del individuo y se les llamó reglas de representación simbólica de un problema” (2007, p. 10). Es decir, “el comportamiento visible del organismo en sus procesos de aprendizaje fue reemplazados por procesos internos de pensamiento llamados en forma genérica resolución de un problema” (Cerezo, 2007, p. 10). El cognitivismo modificó el énfasis empírico por uno racionalista, extendiendo su análisis a problemas que no pueden ser observados visual o externamente a la memoria, representación del conocimiento y la meta-cognición.

Aduce Cerezo, que los orígenes del cognitivismo se deben a J-Piaget “quién propuso una teoría racionalista frente a las tesis empiristas de la *tabula rasa*. En otras palabras, el conocimiento era una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de unas estructuras o esquemas previos, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino como algo que evolucionaba a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. La filosofía racionalista, la biología evolucionista y el pragmatismo funcionalista, constituyen las principales coordenadas de su pensamiento” (Cerezo, 2007, p. 10).

Por su parte, Noam Chomsky, Jerome Bruner y Herbert Simon criticaron al conductismo y establecieron nuevas entradas al aprendizaje desde sus campos de producción. Las contribuciones cognitivistas tienen gran influencia en la corriente pedagógica contemporánea. Asimismo, las implicaciones del cognitivismo en el campo educativo es variado y con gran proyección: “en el aula escolar, en la solución de problemas, en los procesos de meta-cognición, en el pensamiento creativo, en cuanto a los estilos y dimensiones de aprendizaje, en los diseños instruccionales, en el planteamiento de “escuelas inteligentes”, en la aparición de los nuevos enfoques para enseñar a pensar y el en el desarrollo de habilidades de pensamiento

entre otros muchos aportes, lo cual deja claro que la corriente cognitiva está lejos de ser un cuerpo de conocimientos terminado y completo” (Cerezo, 2007, p. 12).

En segundo lugar, la historia como disciplina escolar —en su dimensión de producción científica— es analizada por los procedimientos metodológicos (dimensión procedimental) y en sus perspectivas historiográficas (dimensión teórica) cuya coherencia redundante en maneras de comprender de fenómenos temporo-espaciales, sus representaciones y la construcción de pensamiento narrativo. De tal suerte, que la historia en tanto saber social puede contribuir al análisis multidimensional de los fenómenos en perspectiva multidisciplinar.

En consonancia, en investigaciones posteriores las propuestas para la enseñanza se acentuaron en la necesidad de promover currículos interdisciplinarios concomitantes a problemas que atiendan la “cotidianidad” de los escolares y, que esto, propiciara la estructuración de proyectos de aula. En otras palabras, la enseñanza en campos disciplinares específicos no correspondía a las discusiones de orden epistémico que conducía a efectos contrarios en los educandos (Ver cuadro No. 3, grupo No. 2). En suma, este grupo de pesquisas articulan tres componentes argumentativos, a saber: epistemológicos de las ciencias sociales (conceptos, nociones y teorías), psicológicos (evolutivos vinculados con procesos de desarrollo y aprendizaje) y sociológicos (contextos socio-culturales y económicos) que atienden al primer énfasis que suscribe el balance realizado (Rodríguez, 2014).

Adicionalmente, se puede identificar —siguiendo las elaboraciones de Rodríguez— cinco categorías en los trabajos de investigación: 1. Pedagogía conceptual; 2. Representaciones y nociones sociales, 3. Enseñanza para la comprensión; 4. Evaluación por competencias y estándares curriculares; y, 4. Ambientes de aprendizaje mediados por tecnología de la información y la comunicación (Rodríguez, 2014). Por su lado, las investigaciones de este enfoque “estuvieron orientadas por propuestas metodológicas experimentales y cuasi-experimentales caracterizadas por la aplicación de pruebas y test de medición, que se apoyaron en los resultados de observaciones de participantes y el análisis de textos escolares” (Rodríguez, 2014, p. 135).

Cuadro No. 3.
Propuestas en el enfoque normativo desde el constructivismo cognitivo

Grupo No.1. Propuestas basadas en la cognición		
Año	Autor	Título
2008a	De Zubiria, M.	Los fines y métodos de la pedagogía conceptual.
2008b	De Zubiria, M.	Las teorías de pedagogía conceptual.
2006	De Zubiria, M.	EL mito de la inteligencia y los peligros de la conciencia intelectual.

1995	De Zubiria, M y De Zubiria J	Fundamentos de la pedagogía conceptual, una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar.
1990	Gómez, E.	Cambio conceptual en ciencias sociales.
1994	Gómez, E y Ramírez, P.	Conocimiento social y enseñanza de la historia.
1998	Ramírez, P y Rodríguez, S.	El fenómeno de la pobreza visto desde la representación social: una propuesta pedagógica y didáctica.
1999	Maldonado, L	Ambiente para el aprendizaje significativo: un ambiente para el diseño de hipertextos y evaluación de aprendizaje en ciencias sociales.
2003	Sastoque, D; Ballen, J; Chia, J y Garzón, A.	Implementación de WebQuest el pensamiento de Simón Bolívar con los estudiantes de séptimo grado del colegio Taller Psicopedagógico de los Andes de Bogotá.
2003	Reuda, D.	Enseñanza y aprendizaje de la historia: aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
2006	Duarte, F.	Enseñanza para la comprensión y solución de problemas de contenido histórico: una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia por investigación.
2011	Calderon, H.	La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa
Grupo No. 2. Basada en el componente historiográfico.		
1994	Jaramillo, R	La comprensión de la causalidad histórica en la enseñanza secundaria.
1994	Jaramillo, R y Bermúdez, A.	Desarrollo de comprensión de la intencionalidad y la acción de los sujetos históricos en los estudiantes de educación básica y universitarios y su relación con la transformación del juicio y la acción moral de dichos estudiantes.
1999	Bermúdez, A y Jaramillo, R.	El desarrollo de las explicaciones históricas en niños adolescentes y adultos.
1995	Gómez, E; Ramírez, P; Rincón, P; Rodríguez, S; Castro, J; Hernández, E; Lombana, A; Briseño, O	Papel de la representación narrativa en la enseñanza de la historia.
2006	Castaño, R y Velasco, G.	Aprender historia haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia.
2011	González, M.	La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010.
2015	Londoño, R; Aguirre, M y Sierra, I.	La enseñanza de la historia en el ámbito escolar.
2017	Mesa, E.	Las funciones de la historia: una visión social del mundo desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición. Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965
2017	Ibagón, N.	Pensamiento Crítico: ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la Historia?
2018	Ibagón, N.	Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela.
2019	Ibagón, N.	El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío.

Fuente. Elaboración propia con base en el corpus documental.

2. Enfoque curricular: entre la orientación disciplinar y la perspectiva interdisciplinar.

El carácter disciplinar o interdisciplinar—atribuye Rodríguez (2014)—, su injerencia en la formación de los escolares y los fines educativos en el ámbito nacional y regional constituyen el centro de la discusión en este enfoque. Igualmente, sostiene que en la discusión de los contenidos que se enseñan, abre la posibilidad de incorporar nuevos temas al currículo y en los libros de texto, que brotan como “resultado de las investigaciones más recientes en el campo disciplinar” (Rodríguez, 2014, p. 114). En consecuencia, han emergido iniciativas por un nuevo currículo que propugnan por los componentes expuestos en la Matriz No. 2, como

se constata las investigaciones tipo 1, 2, y 3 no buscan explícitamente cambiar contenidos en los fines educativos (propósito tácito de las investigaciones tipo 4) sino que los contenidos son el efecto que resulta de las nuevas metodologías y conceptos incorporados (Quintero, 2018 y 2019).

Matriz No. 2.

Contribución de las investigaciones al campo de la enseñanza de la historia.

Nuevo currículo				
	Concepto incorporado	Metodologías incorporadas	Problemáticas actuales del contexto nacional	Cambio en los contenidos
Investigación tipo 1	Experiencia	Historia social	1. Aportes de los sectores populares a la historia.	Como efecto
Investigación tipo 2	Sujeto social	Historia social	2. Historia antigua no eurocéntrica. 3. Historia nacional antiglobalización.	Como efecto
Investigación tipo 3	Memoria	Historia reciente Historia del tiempo Presente	Historia del conflicto armado	Como efecto
Investigación tipo 4	Integración regional	Análisis del texto escolar	1. Cultura de paz 2. Latino-americanismo	Centra su tarea en esta perspectiva.

Fuente. Elaboración propia con los aportes del balance de Rodríguez (2014) y el corpus documental.

Ahora bien, en relación el carácter disciplinar los trabajos tienen dos vértices analíticos: 1. La problematización de los contenidos que se enseñan e integran en los “nuevos” currículos, libros textos y abordajes conceptuales que resultan del corpus de investigación sobre el campo de la enseñanza de la historia (Ver grupo 3 en cuadro No. 4) y, 2. La propuesta de currículos “globales” e interdisciplinarios que diluyen las disciplinas y se orientan a preguntas problematizadoras a partir de categorías de las tramas disciplinares de las ciencias sociales (Ver grupo 4 en cuadro No. 4).

El primer vértice analítico centra su perspectiva en torno a los libros de texto escolares²³ utilizados para la enseñanza de la historia y la construcción de currículos²⁴. Advierte Rodríguez “con respecto a los manuales escolares, desde mediados de los años ochenta, los historiadores de “la nueva historia” criticaron los contenidos escolares en los cuales tenían incidencia fundamentalmente la Academia Colombiana de Historia, a partir de los resultados de

²³ La investigación alrededor de los textos escolares ha avanzado en el análisis de: 1) las explicaciones en torno a procesos violentos generados por dictaduras; regímenes totalitarios; guerras civiles; y genocidios; 2) propuestas para abordar conflictos políticos vigentes entre naciones; 3) producción de textos multilaterales e historias comunes definidas por conflictos gestados en el pasado; y, 4) procesos de enseñanza de temas controvertidos de la historia orientados a la generación de la paz (Ibagón y Chisnes, 2019).

²⁴ Arguye, Ibagón “La enseñanza de la historia de Colombia que se ha promovido históricamente desde los marcos institucionales de la escuela a través de los planes de estudio, lineamientos curriculares y textos escolares oficiales, a partir de la búsqueda de la formación de una identidad nacional homogénea, se ha sustentado en discursos de carácter racista, elitista y machista (Vega, 1999) que han excluido y marginado al “otro” diferente como referente identitarios”. (2016b, p. 97).

investigaciones acerca de textos escolares y de producción de nuevos manuales para la enseñanza” (2014, p. 114). Se retoman algunos elementos de discusión acerca de las formas en las que la historia —en tanto saber escolar— y el libro de texto —en tanto dispositivo pedagógico— se articulan en la construcción y definición de las explicaciones históricas de los contenidos cuyo eje central es el tiempo (Ibagón, 2016a). A la par, se subraya algunas dimensiones para el análisis de los textos escolares, aduce Ibagón “(...) están determinadas por el peso de una concepción apriorística en la definición de su función, su materialidad y la influencia del mercado y el consumo en su estructuración, el vínculo directo que mantiene con la educación escolarizada, la importancia de lo ideológico-discursivo en su estructura y su definición como vector de memoria” (Ibagón, 2016a, p. 34).

Algunas pesquisas han elaborado exploraciones críticas sobre las narrativas tradicionales que problematizan los contenidos en dos aristas: 1. La incidencia de los textos escolares y, 2. Las políticas educativas. Estas aristas contribuyen en la legitimación y configuración destinada a un tipo de narrativa que, como efecto, produce la definición de las disciplinas escolares —historia y ciencias sociales— que, de manera indistinta, no cumplen con criterios y gramáticas específicas para la estructuración de un campo particular. Justamente, los contenidos y tratamiento fueron tensionados y puestos en discusión con el propósito de develar prácticas y disposiciones conceptuales (ver cuadro No. 4).

El segundo vértice, relativo a la “nueva” construcción de currículos el corpus documental incorpora conceptos, enfoques, abordajes metodológicos, fuentes históricas y aproximaciones a fenómenos-temas actuales. El primero, integra conceptos y enfoques como *experiencia* en el abordaje de temáticas de los sectores populares, comunitarios y sociales anclados a un espacio y tiempo específico. Asimismo, las nociones de “historia antigua no eurocéntrica”, y “la enseñanza de tipo nacional” que discuta los abordajes globalizantes. El segundo, integra el abordaje metodológico y el trabajo de las fuentes escritas y orales como estrategias para un acercamiento histórico en la escuela. El tercero destaca los temas-problemas actuales y su abordaje en el contexto nacional a partir de los estudios sobre la historia del tiempo presente y la historia reciente²⁵ (Ver grupo 5 en el cuadro No. 4).

²⁵ Subraya, Domínguez (2019) son tres modalidades de comprensión en la trama de la historia de tiempo reciente: “(...) 1. Como aquel pretérito cronológicamente contiguo a nuestro tiempo presente en el marco a una noción ordenada y lineal del tiempo; 2. Como aquel pretérito recordado por su coeternidad con respecto a la vida del historiador; y 3. Como aquella experiencia vivida pasada que tiene la capacidad de afectar emocional, cognitiva, ética y políticamente al presente y que tiende a vincularse a los modos diversos al campo del trauma” (p. 267).

Se observa, una tendencia hacia la interdisciplinariedad, cuyo horizonte ha ganado terreno en el enfoque *curricular* planteando la relegación del contenido disciplinar por nuevos contenidos orientados hacia “tópicos generadores” y al uso de “categorías amplias de las ciencias sociales” (Rodríguez, 2014, p. 114). Una tendencia en la investigación ha procurado encontrar conceptos de contacto (integradores) entre la historia y la geografía; otra tendencia que busca consolidar un currículo interdisciplinar a partir de acercar a la escuela las discusiones epistemológicas de las ciencias sociales (Ver grupo 5 en el cuadro No. 4). Sin embargo, “(...) lo que se encuentra en la enseñanza es que, pese a las discusiones sobre la interdisciplinariedad que también permea la escuela, se sigue manteniendo propuestas educativas disciplinares, basadas sobre todo en la enseñanza de la historia”²⁶ (Aguilera y González, 2019, p. 29).

En otros términos, mientras las discusiones en su nivel interno de producción científica y las políticas educativas en su nivel externo se centran en ubicar la “interdisciplinariedad” como modelo y perspectiva para conocer lo social el grueso de maestros se orientan en la enseñanza disciplinar. O sea, “se da un giro sobre el estudio sobre el estudio de la temporalidad: si bien antes se estudiaba el pasado lejano, ahora el centro se ubica en las sociedades contemporáneas para que los estudiantes comprendan su papel en la sociedad y, en lo posible, se comprometan con ella” (Aguilera y González, 2019, p. 29). Además, desde la perspectiva de la enseñanza de la historia, para lograr mayor integración del conocimiento, se plantea los objetivos estén relacionados con reflexiones que profundices variables como el conocimiento social, la situación actual-contextual, los conceptos claves y los soportes metodológicos en materia social.

Cuadro No. 4.
Propuestas en el enfoque curricular

Grupo No. 3. Libros de texto para enseñanza: Discursos y debates. (Investigaciones tipo 1 y 2).		
Año	Autor	Título
1985	Archila, M.	La enseñanza de la historia entre el miedo y la libertad.
1985	De Roux, R.	A propósito de la historia que se enseña a los niños.
1989	De Roux, R.	Catecismos patrios.
2003	Herrera, M; Pinilla, A; y Suasa, L.	La identidad nacional en los textos escolares en ciencias sociales.
2009	Romero, L.	Ideología narrativa en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso Colombia y Chile.
2010	Lenis, C.	Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911.
2010	Rodríguez, S.	Construcción de la memoria oficial en el centenario de la independencia: el compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla.

²⁶ Recordemos, esto es resultante pese a lo que plantea la política pública educativa en ciencias sociales que planeta una mirada interdisciplinar y problematizadora basada en preguntas, ejes generadores y ámbitos conceptuales, más que contenidos y disciplinas por enseñar.

2012	Acevedo, Á y Samacá, G.	La política educativa para la enseñanza de la historia en Colombia (1948-1990): de los panes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales.
2001	Gómez, M.	La revolución francesa en los manuales escolares colombianos de ciencias sociales e historia: estructura temática y contexto educativo.
2005	Atehortúa, A.	Crítica a los manuales: una exploración para la enseñanza de la historia en secundaria.
2009	Mena, M.	La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano.
2009	Álzate, M y Gómez, M.	Usos de los libros de texto escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (1991-2006).
2012	Aponte, J.	Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias.
2013	Muñoz, M.	El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948.
2016	Ibagón, N.	Entre ausencias y presencias Ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013.
2019a	Ibagón, N.	"Una historia difícil de narrar". El periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales.
2019b	Ibagón, N.	Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares.
2019c	Ibagón, N.	Silencios y olvidos en la comprensión del periodo de la Violencia como temática escolar. Estudio a partir de los textos escolares de Ciencias Sociales colombianos.
2019d	Ibagón, N.	Conciencia Histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el periodo de "La Violencia" en Colombia.
2020	Ibagón, N.	Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fraticidas de Colombia analizadas a partir de la Historia a enseñar, 1903-1984.
Grupo No. 4.		
Nuevos currículos, incorporación de conceptos y enfoques metodológicos desde la historia a problemas actuales (Investigaciones tipo 3)		
1. Concepto de experiencia para el análisis de los sectores populares, historia antigua no eurocéntrica y la enseñanza de la historia nacional que tensionen las explicaciones globales.		
1993	Betancourt, D.	Enseñanza de la historia a tres niveles.
2004	Campos, D y Rodríguez, N.	La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela.
2007	Vega, R	Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales.
2008	Vega, R	Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial.
2. La historia oral y fuentes históricas		
1998	Vega, R	Historia conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.
2001	Castro, F.	Propuesta para el aprendizaje por investigación de la historia mediante el uso de fuentes orales.
2008	Tamara, A.	La historia y sus relaciones con el cine.
2004b	Castro, F.	Historia oral: historial de vida e historias barriales.
3. Enseñanza de la historia reciente y presente		
2009a	Rodríguez, S y Sánchez, M	Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano. Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad.
2009b	Rodríguez, S y Sánchez, M	Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia trabajar con la memoria en un país en guerra.
2012	Cristancho, J.	Escuela y políticas de la memoria de la violencia en Colombia: una mirada a los estándares de competencias en ciencias sociales
2012	Rodríguez, S.	Formación de maestros para el presente: formación y enseñanza de la historia reciente.
2015	Arias, D.	La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible.
2016	Arias, D.	La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales.
2017	Acosta, W.	Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá.
2018	Gómez, D.	Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria.
Grupo No. 5.		
Currículos globales e interdisciplinarios a partir de las categorías de las ciencias sociales		

(Investigaciones tipo 4)		
1. Integración en historia y geografía		
1986	Barbosa, R.	Investigación y pedagogía de las ciencias sociales.
1989	Cajiao, F.	Pedagogía de las ciencias sociales: renovación curricular y cambio de escuela.
2. Las ciencias sociales y currículo interdisciplinario		
1994	Torres, A.	La enseñanza de la historia en Colombia.
1995	Torres, A.	La enseñanza de la historia en Colombia. Aproximaciones historiográficas y búsquedas actuales.
2004	Gómez, J.	La construcción del conocimiento social.
2004	Valencia, C.	Pedagogía de las ciencias sociales.
2013	Álvarez, A.	Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas.
2017	Sánchez, N.	Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia.
3. Saber social e interdisciplinariedad en el presente.		
2008	Silva, O y Martínez, N.	Innovación y enseñanza de las ciencias sociales.

Fuente. Elaboración propia con base en el corpus documental

3. Enfoque curricular: la disciplina histórica y su didáctica.

Por su parte, el enfoque didáctico busca dilucidar las relaciones entre la disciplina histórica y su didáctica como un campo específico. Hablar de enseñanza de la historia nos conduce a un acercamiento a la *didáctica*²⁷. De tal modo, este conocimiento responde a la relación entre disciplinas y su enseñanza, la cual posibilita recontextualizar contenidos, metodologías, objetivos y sentidos pedagógicos en la enseñanza (Bernstein y Díaz, 1984; Díaz 1993 y 2014; Bustamante, Carvajal, Rodríguez, Díaz y Domínguez, 2018; González y Aguilera, 2019). Es decir, interesa observar en este énfasis el proceso de consolidación de la didáctica como un campo epistémico y cuyo horizonte de sentido que se concentra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular de la historia. Asunto, que aporta en la configuración de la didáctica y que hace necesaria las condiciones de posibilidad que se orientan en unos campos conceptuales definidos y valoran problemas específicos de las disciplinas y su disposición de enseñanza y aprendizaje en contextos delimitados (examinando sus singularidades y proyectando su potencial de constante construcción y renovación). Se hace necesaria la incorporar este lenguaje a la práctica pedagógica en su lectura y observación de las dinámicas que movilizan sujetos, prácticas y contextos.

²⁷ Para una detallada discusión frente a la concepción sobre la *didáctica* “se distinguen tres registros en los que se apoya la didáctica” (Astolfi, 1998, p. 76). El pedagogo francés siguiendo los planteamientos de J-Louis Martinand en la que define la didáctica: En primer lugar, como una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza; es decir, le asigna algunas variables: cognitivas del “saber” o “saber-hacer”, epistémicas del “saber erudito” o “saber social” y metodológicas de la “transposición” o “elaboración de saberes”, domina el registro epistemológico. En segundo lugar, como las investigaciones sobre las condiciones de apropiación de los saberes; es decir, se interroga por los conceptos e ideas que modelan el aprendizaje y las representaciones que lo sustentan, domina el registro psicológico. En tercer lugar, las pesquisas sobre las intervenciones didácticas que articula las tareas de la práctica pedagógica; es decir, la organización de la enseñanza, la construcción de secuencias didácticas y los enfoques, domina el registro praxológico.

En relación a la historia y su enseñanza es necesario ubicarse en una doble vía: el conocimiento teórico y el conocimiento didáctico. Verbigracia: 1. Conocimiento del campo disciplinar en el que se domina y aborda la estructura interna del conocimiento a escala abstracta-formal: su cuerpo conceptual (dimensión sustantiva) y su organización interna que da cuenta de las tendencias y estructuras (dimensión sintáctica); 2. Representación del conocimiento a escala concreto-real, se refiere a los modos de verificar o falsear los contenidos dentro de la comunidad científica haciéndose visible en un su despliegue didáctico; y, 3. Conocimiento y representación del saber contextual en la que destaca la presentación de los contenidos teniendo como referencia el contexto-entorno del aprendiz que produzca efectos en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, se puede considerar, algunas variables en la disposición y modelamiento curricular y su integración en el espacio escolar: Establecer una visión y propósito de la enseñanza de la historia desde su estructura conceptual y metodológica; producir un conocimiento sobre el campo de la historia y su despliegue en el ámbito didáctico; referir los conocimientos acerca del entorno-contexto en el que se traza la discusión desde en el campo de la historia; profundizar el conocimiento sobre la enseñanza de la historia; y diseñar conocimiento sobre los procesos evaluativos en el campo de la historia.

En otros términos, modelar, desplazar, transponer... aspectos relativos al campo de la historia (sus entramados, temas, métodos y teorías); es decir, reconocer el objeto de saber, a enseñar y de enseñanza para articular procesos educativos en el campo de la historia. Aspecto que se sintetiza en cuatro aristas complementarias: 1. La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro; 2. La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado; 3. La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia; y 4. La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica. En suma, la didáctica se ha configurado como una disciplina que tensiona los fenómenos de enseñanza y aprendizaje en razón a una serie de contenidos provenientes de las disciplinas y su especificidad. Por esta razón, la didáctica propende por entrecruzar tres variables que son complementarias; a saber: 1. Nivel temporal y epistémico, que se interpela

por la “historia del contenido” del objeto de enseñanza; 2. Nivel de internalización y explicación de los modelos explicativos que se han establecido a través de su experiencia; y 3. Nivel de recontextualización o transposición didáctica del contenido. Estos aspectos anclados a la práctica pedagógica (Chevallard, 1991).

Ahora bien, anclado a este panorama, es una mirada cercana a las denominadas “didácticas específicas” en tanto que campos de conocimiento de las respectivas ciencias por tener entre sus estudios conceptos claves de las ciencias enseñadas, la particularidad de la disciplina, las teorías, su objeto de conocimiento, sus objetivos y métodos (Aguilera y González, 2008 y González y Aguilera, 2019). De tal suerte,

Encontramos entonces una importante relación entre la disciplina histórica y su didáctica, relación co-supeditada que no jerarquiza la disciplina escolar, pues en la enseñanza de la historia se encuentran preguntas que no resuelve fácilmente el historiador, en la medida en que su razón de ser no está en formar sujetos sociales, sino en producir conocimiento histórico. Se diferencia de la enseñanza de la historia, que se interesa por la formación de pensamiento histórico, pues así se comprende el lugar que se ocupa en el mundo y las posibilidades de su transformación (González y Aguilera, 2019, p. 22).

Así las cosas, la enseñanza de la historia ha estado ligada a su didáctica. De la misma manera se ha venido perfilando algunas tendencias para abordar las temáticas y los problemas disciplinares que se han configurado esencialmente en la escuela (Ver subtemas propuestos en corpus documental en el grupo 6 del cuadro No. 5 del corpus documental).

Las investigaciones ubicadas en este enfoque —concluye Rodríguez, 2014— puede ordenarse en tres momentos: Primero, examina las particularidades de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia a partir de referentes sociológicos (análisis del discurso y del análisis de los procesos de control del discurso). Segundo, se aborda las condiciones subjetivas, formativas y profesiones de los maestros concentrándose en los análisis de las políticas educativas, los aportes de la historia de la educación y los fenómenos recientes (examina la práctica docente y la introducción de enfoques como la historia regional y la historia reciente) y, tercero, atiende el estudio de la experiencia docente a la luz de sus propios actores —estu-

diantes, docentes, cuerpo administrativo e instituciones— desde tres tipos de relación; a saber: entre historia y didáctica; entre investigación histórica y didáctica; y, entre didáctica, pedagogía e innovación (Ver cuadro No. 5).

Cuadro No. 5.
Propuestas en el enfoque didáctico

Grupo No.6. La didáctica de la historia y las ciencias sociales.		
Año	Autor	Título
1. Análisis de la sociología del conocimiento y el análisis crítico del discurso.		
2007	Rodríguez, S y Acosta, W.	La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿Campo en consolidación o en disgregación?
2009	Aguilera, A y González, I.	Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. Análisis, propuestas y estado de la cuestión.
2011	Quiroz, R y Díaz, A.	La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales para la educación básica.
2004	Rodríguez, J y Garzón, J.	Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia.
2004	Peña, B.	La enseñanza de las ciencias sociales.
2011	Quiroz, R y Díaz, A.	La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y su dinámica de articulación en un grupo de investigación de universidades públicas en Colombia.
2. Constitución del sujeto maestro en la enseñanza de la historia.		
2002	Castillo, E; Cortes, J; García, L; Rincón, A; Vélez, G; Villadiego, A; Rivas, A; y Carrillo, C.	Los maestros de ciencias sociales: historia escolar y socialización.
2007	Cruz, M.	Enseñanza de la historia regional en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, Colombia.
2009	Márquez, Q.	Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuesta para su enseñanza en el ámbito universitario.
2004	Prieto, M y Sánchez, M.	La historia viva del bajo Sumpaz.
2004	Barrantes, R.	Rutas pedagógicas en ciencias sociales: de los textos a los contextos socio-culturales.
2004a	Castro, F.	Los proyectos de investigación histórico escolar.
2013	Guarín, M y Meneses, A.	Manuales docentes de ciencias sociales: difusión de contenidos e intereses políticos para la formación de sujetos.
3. Relaciones entre historia y didáctica.		
2000	Cano, N y Rodríguez, D.	El teatro como herramienta para la enseñanza de la historia.
2003	González, M y Molano, P.	Hacia la construcción de conceptos estructurales en la enseñanza de la historia desde estrategias didácticas.
2004	Cortes, A; González, M; Barrantes R y Ortiz, M.	Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá.
2004	Prieto, V; Fresneda, A; Baquero, V; y Casas, J.	El cine en la enseñanza de la historia.
2005	Rondón, M.	Imagen y aprendizaje de la historia.
2010	Alvarado, G.	El cine como motivante y facilitador de la empatía histórica.
2012	Cuadros, J; Martínez, L; Sánchez, S; Santana, I y Triviño R.	Tras las huellas de la historia, la empatía histórica: una alternativa de acercamiento y comprensión de la historia en la casa del museo quinta de Bolívar.
2014	Caicedo, Á y Ramos, A.	Historia del territorio de Usme: propuesta pedagógica para la reflexión y construcción del sujeto histórico.
2016c	Ibagón, N.	Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior
2019	Ibagón, N; Minte, A y Llano, F.	Música y aprendizaje histórico. Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío.
2018	Ibagón, N.	Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa.

Fuente. Elaboración propia con base en el corpus documental.

Coda. Los tres énfasis en correlación.

Se podría concluir que las tendencias en enseñanza de la historia —en su heterogeneidad— ha contribuido a configurar al campo de su producción en su dimensión didáctica. Las producciones investigativas pueden conducirnos en las siguientes perspectivas:

1. Enseñanza de la historia desde la perspectiva cognitiva: se estiman tres ejes temáticos; a saber: 1. Disciplinar; 2. Psicológica y, 3. Didáctica. El énfasis —en el entramado de las investigaciones examinadas— se otorga centralidad a conceptos como causalidad histórica, tiempo histórico, resolución de problemas, competencias, habilidades... subordinando el proceso de enseñanza al factor en el desarrollo cognoscitivo. En ese orden, se omiten factores asociados a explicar lo que acontece en la escuela; es decir, los componentes socio-históricos, contextuales, culturales e incluso la configuración de las historias nacionales que diluye las condiciones socio-políticas. Por otro lado, la tendencia con la que nace el planteamiento sobre “la didáctica de las ciencias sociales como un campo de saber específico” (Rodríguez y Acosta, 2007, p. 15). Produjo un giro hacia la formulación de propuestas llevadas a la experiencia —considerando la heterogeneidad contextual— e integrando la formación del sujeto maestro a dichos propósitos. (Ver ítem 3 del cuadro No. 5). Ahora bien, en este enfoque se olvida de las condiciones socio-históricas de la enseñanza²⁸ 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.
2. La enseñanza de la historia desde la apuesta disciplinar: Recogidas en la perspectiva que le otorga a la investigación en enseñanza de la historia la misma valoración que la investigación disciplinar en historia, por ello se comprende su estrecha cercanía y el empleo de sus categorías y metodologías (Ítem 3 del cuadro 5 y ampliamente desarrollado en el cuadro relativo al enfoque curricular).

²⁸ Entendidas como: “la historia de los sujetos escolares —estudiantes y profesores— influye en la manera como se llevan a cabo las prácticas de enseñanza o cómo se puede incorporar reflexivamente a esta experiencia para tomar distancia de ella y posibilitar las transformaciones” (Rodríguez y Acosta, 2007, p. 15).

3. Enseñanza de la historia desde la didáctica crítica: Esta propensión delimita una posición crítica sobre la enseñanza de la historia, particularmente, es el resultado de “articular la experiencia socio-histórica acumulada en la escuela, el saber disciplinar específico de la historia, y los problemas sociales relevantes para cuestionar el presente” (Rodríguez y Acosta, 2007, p. 16). Además, plantea una visión de la didáctica distante a la instrumentalización del saber en la escuela y a la mirada acrítica del saber histórico; el lugar del maestro es replanteado desde una postura ética que se interroga por la finalidad socioeducativa de la ciencia histórica (Quintero, 2019).
4. Enseñanza de la historia reciente: Algunas investigaciones se enmarcan en analizar “las relaciones entre memoria colectiva, políticas de la memoria y enseñanza de la historia” (Rodríguez y Acosta, 2008, p. 16). Se propone un rastreo de los efectos que sobre el presente tienen las condiciones traumáticas y violentas de las “historias difíciles” y los conflictos armados internos. Así como la utilidad de la historia para pensar futuros alternativos y democráticos en sus potencialidades éticas, estéticas y corporales de un pasado que inmoviliza a los sujetos sin posibilitarle un horizonte de expectativas que proponga otro tipo de relación con su presente y su anclaje con los pasados y proyecciones de futuro (Ver cuadro No. 4).

En el espectro analítico de la sociología de Bourdieu al situarnos en determinado campo de las ciencias sociales (para nuestro caso: la historia). Se ingresa al juego y pugna por el *campo* de producción específica. No sólo entramos en competencia entre los artífices del campo (los investigadores de la historiografía como disciplina social en su dimensión interna), sino que también se lucha contra otros agentes de la producción simbólica (los legisladores que proyectan decisiones públicas en su dimensión externa) y, en un sentido más amplio, con todos los agentes sociales quienes, con capitales o poderes muy diferentes, con mayor o menor éxito, trabajan también para imponer su visión sobre el mundo social y particularmente en el campo de la historia (Bourdieu, 1995). De tal suerte que, “agentes e instituciones se encuentran incluidos en campos a la vez competidores y complementarios, como, por ejemplo, el económico y el escolar, e implicados en circuitos de intercambio legitimadores cada vez más dilatados y complejos y, por lo tanto, cada vez más eficaces simbólicamente, pero que asimismo dejan, en medida creciente, cada vez más espacio, al menos en potencia, a los conflictos de poder y autoridad”. (Bourdieu, 1997, p. 137).

CONCLUSIONES.

Caminos y trayectorias posibles.

En nuestra inevitable subordinación al pasado, condenados, como lo estamos, a conocerlo únicamente por sus huellas, por lo menos, hemos conseguido saber mucho más acerca de él que lo que tuvo a bien dejarnos dicho.

Carlo Ginzburg. *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio.*

Toda pesquisa posee la condición de inconclusa y provisional. No obstante, parece oportuno y conveniente recapitular acerca de algunos de los resultados y consecuencias que se desprenden de nuestro trabajo:

En primer lugar, el panorama ofertado en este empréstito investigativo se apoya en la idea, “balancear es mapear la realidad”, en este caso, una coetánea: mi quehacer como educador en su interioridad y exterioridad. Observar las dinámicas educativas y su profusa dispersión, particularmente al enseñar y aprender historia, me ha conducido en una “mira” de larga duración para descifrar los contornos, fragmentos, lugares y sentidos sobre mi quehacer en la esfera social y concretamente como profesor de historia. Este breve informe sitúa como problema las *pretensiones y medidas* que concurren en un despojo a Clío. Intentamos hilar algunos planteamientos sobre las condiciones de posibilidad de la historia en la escuela como expresión de un saber disciplinar. Es decir, poder acercarse a la formalización como horizonte de pensamiento científico y su mecanismo de producción (nivel externo—capítulo I— e interno —capítulo II—).

En segundo lugar, se observa un entramado amplio que intenta trasladar los sistemas conceptuales del campo historiográfico a otro dominio (la educación); es decir, implica conocer el dominio de origen como el destino. Así, la escuela es entendida como el lugar que pone al sujeto en relación con el saber. En consecuencia, se debe considerar que, los enunciados del campo científico tienen una gramáticas, tensiones y explicaciones propias, que excluye la posibilidad de cualquier enunciado es válido. Por esta razón, para lograr una recontextualización suponen que el docente tiene un dominio de la ciencia (historiografía) y del dominio formativo (educación). Empero, cuando la actividad en el espacio escolar no está relacionada 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 se logran una recontextualización concomitante con el saber y éste queda obliterado.

En tercer lugar, resulta fundamental preguntarse ¿El saber histórico se ha recontextualizado en el escenario escolar? ¿El maestro domina el saber disciplinar y su modelación formativa?, lograr una respuesta satisfactoria —como los presentes en los apuntes de esta pesquisa— implica considerar varias tensiones que se han expresado en el campo surgido como “enseñanza de la historia”. Una afirmación, referida por Colmenares (1989) sintetiza la injerencia externa a la composición del campo en cuestión: la institucionalidad ha ejercido control en la enseñanza de la historia en el nivel medio y elemental.

En cuarto lugar, con el surgimiento de la interpretación del pasado con rigor científico terminaron llegando a la escuela la historia sus abordajes metodológicos y temáticos. Sin embargo, las directrices internacionales y la supuesta “globalidad” produjeron la salida inminente de la historia del contexto escolar. Su *célebre* salida del currículo abrió el debate por la enseñanza de la historia: unos arguyeron la necesidad de incorporar los avances de la “nueva historia” para superar la historia apologética y episódica; otros impulsaron la integración curricular en el área de las “ciencias sociales” atribuyendo que la nueva política posibilitaría comprender la realidad en su totalidad y tendría fuerza los planteamientos adoptados por la psicología, donde la selección de contenidos, métodos, recursos y el currículo se correspondieran a una ordenación definida para el desarrollo del sujeto.

En quinto lugar, frente al panorama de despojo a Clío se presentaron algunas propuestas para “*refundar*” la enseñanza de la historia en la escuela a través de los campos de pensamiento histórico (Campos, 2007). Asimismo, se presentó una propuesta de enseñanza de la historia que invitó a realizar el ejercicio historiográfico en la escuela: promovió el uso de fuentes históricas, el análisis en las dimensiones: social, cultural y económico de las efemérides, reivindicó la categoría de experiencia para reconocer aquellos contextos como forjadores de su historia.

Finalmente, quedan abiertos algunos caminos para explorar: 1. Análisis de categorías, conceptos y metodologías para el abordaje didáctico de la disciplina histórica y, 2. Estudios de fenómenos actuales desde posturas como la enseñanza de la historia del tiempo reciente, la historia del tiempo presente y la construcción de memorias. Así, los debates acerca de la enseñanza de la historia desde su sistema de organización interno y las gramáticas que lo constituyen quedan abiertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, Á y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombia de Educación*. No. 62, 221-244.
- Acuña, O. (2020). La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos. En Guerrero, J & Acuña, O. (Comp.) (2020). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*. No. 46, pp. 15-14.
- Aguilera, A. y González. M. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. Análisis, propuestas u estado de la cuestión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alarcón, L. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo. Revista latinoamericana de ciencias sociales y Desarrollo Humano*, No. 21, pp. 342-370.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*. No. 52, pp. 134-146.
- Astolfi, J, (1998). *Conceptos laves en las didácticas de las disciplinas*. España: Editorial Diada.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Magisterio.
- Bernstein, B y Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*. No. 15.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). “Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social”. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: RGM.
- Bourdieu, P. (2002). “Campo intelectual y proyecto creador”. En Bourdieu, P. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Alianza editorial.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- Bustamante, G et al. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría del campo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Campos, D. (2021). Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular. En: Ibagón, N; Silva, R; Santos, A y Castro R (Comp.) (2021). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Cali: Universidad ICESI y Universidad del Valle.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía. 4. No. 7., pp. 1-19.
- Colmenares, G. (1989). La batalla de los manuales. *Revista de la Universidad Nacional*. No. 20., pp. 77-80.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique.
- De Roux, R. (1985). A propósito de la historia que se enseña a los niños. *Ponencia ADE*.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, M. (2014). Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Pedagogía y Saberes*. No. 40., pp. 35-45.
- Domínguez, J. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia* No. 20, 57-72.
- Domínguez, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, No. 19., pp. 253-278.
- El Tiempo. (2012). Editorial: Colombia, ¿un pueblo sin historia? El Tiempo, 30 de marzo.
- El Tiempo. 2013. Editorial: las clases de historia. El Tiempo, 2 de septiembre.
- Giraldo, J (S.J). (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En: Comisión Histórica del Conflicto y su Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

- González, G.; Santisteban, A. y Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, No. 13, pp. 1-23.
- González, I. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis político*. No. 81, pp. 32-48.
- González, M. (2011). La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010. (Tesis inédita de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, M. (2015). La Violencia y la enseñanza de la historia Nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*. No. 8, pp. 1-28.
- González, M. y Aguilera, A. (2019). *Historia reciente e historia desde abajo. Tendencias actuales de a educación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, C. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007. (Tesis inédita de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guerrero, J & Acuña, O. (Comp.) (2020). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Gutiérrez, A. (2016). El sociólogo y el historiador: el rol del intelectual en la propuesta bourdieusiana. *Estudios sociológicos*. No. 34,457-502.
- Herrera, M.; Pinilla, A. y Suaza, L. (2002). Perspectiva de los textos escolares de las ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX. *Pedagogía y saberes*. No. 17. 5-16.
- Herrera, M.; Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado, M. (2011). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. *Revista Geográfica de América Central*. No. 2, 1-18.
- Ibagón, N y Granados, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En: Ibagón, N; Silva, R; Echeverry, A y Castro R (Comp.) (2021). *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Cali: Universidad ICESI y Universidad del Valle.

- Ibagón, N y Millares, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*. No. 53., pp. 9-18.
- Ibagón, N y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*. No. 31, pp. 107-131.
- Ibagón, N. (2016a). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991- 2013*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ibagón, N. (2016b). El currículo oficial y la (in)visibilización de la matriz sociocultural africana en la enseñanza de la Historia de Colombia. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Ibagón, N. (2019). Conciencia histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el periodo de “La Violencia” en Colombia. *Encuentros*. No 2, pp. 46-56.
- Jaramillo, J., & Melo, J. (1997). Claves para la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*. No.35, 1-21.
- Ley 115 de 1995 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Melo, J. (2020). La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018) En Guerrero, J & Acuña, O. (Comp.) (2020). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1984). Marcos Generales de los Programas Curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Serie lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares Básicos de Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1989). Marco General Ciencias Sociales. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá D.E.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales. Colombia.
- Monroy, N. (2020). La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local. En Guerrero, J & Acuña, O. (Comp.) (2020). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Montenegro, A. (1999). Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. No. 2, pp. 131-149.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*. No. 30., pp. 255-269.
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*. No. 53, pp. 59-71.
- Quintero, F. (2018). Campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017 (Tesis inédita de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, F. (2019). El maestro de historia en el campo intelectual. *Educación y ciudad*. No. 36, 73-82.
- Rodríguez, L. (2011). Los procesos de formación docente: panorama en el contexto colombiano. En Hurtado, M y Moreno, N. *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* Bogotá: Editorial Vicens Vives.
- Rodríguez, S y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Folios*. No. 25, 37-52.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia (1990-2011). En Plá, S & Pagés, J. (Coord.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Antígona Editores – Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*. No. 13, pp. 69-80.
- Semana. 2012. La crisis de la historia. Semana, 24 de marzo.

- Vega, R. (2006). La historia como esperanza crítica en la obra de Josep Fontana. *En Fontana, J. ¿Para qué sirve la historia en tiempo de crisis?* Bogotá: Editorial Pensamiento Crítico.
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del des(orden) educativo mundial. *Revista Folios*. No. 27, 31-50.

ANEXOS

Anexo 1. Corpus documental: La enseñanza de la historia en Colombia 1990-2019

No.	LOCALIZACIÓN DEL EJEMPLAR CONSULTADO			DATOS COMPLETOS DEL MATERIAL								OBSERVACIÓN-ANÁLISIS.
	Fecha de consulta	Lugar de consulta	Estado de la consulta	Tipo de documento	Número topográfico	Título	Autor	Lugar de publicación	Editorial	Año de la publicación	No. de páginas	
1	16-nov-20	Web	Revisado	Libro	N.A	<i>La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia</i>	Javier Guerrero Barón Olga Yanet Acuña Rodríguez (Compiladores).	Tunja, Colombia	UPTC	2020	286 p.	Este libro recoge las reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia, sobre las omisiones en el currículo, la forma como ha sido abordada en el marco de la integración con las Ciencias Sociales en varias épocas de la historia republicana pero especialmente a partir de la expedición del Decreto 1002 de 1984 cuando se integró la enseñanza de la historia y se diseñaron los lineamientos del área de las Ciencias Sociales que hicieron que, en opinión de muchos educadores, la Enseñanza de la historia en muchos casos se diluyera o en muchas instituciones educativas prácticamente desapareciera como un saber riguroso y metódico de reflexión sobre el pasado de la sociedad en diferentes planos: la historia universal, americana o latinoamericana, nacional, regional y local. Desde la percepción de los autores, los vacíos del currículo hicieron que los estudiantes de educación básica y media hayan perdido la oportunidad de reflexionar y formarse sistemáticamente en las nociones de tiempo y espacio, a la vez que la mayoría de las generaciones formadas por este régimen educativo vivan en un eterno presentismo que les impide comprender la sociedad del momento, los cambios y complejidades.
2	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro.</i>	Joan Pagés	España	El Futuro del Pasado	2019	38 p.	El objetivo de este artículo es analizar y valorar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la historia para la construcción del futuro personal y social de los niños y niñas, de la juventud de nuestras sociedades democráticas. En primer lugar, presenta el papel que algunos historiadores otorgan al futuro como telón de fondo de las investigaciones sobre el pasado. En segundo lugar, centra su análisis en aquellas ideas, propuestas curriculares y educativas pensadas fundamentalmente desde la didáctica de la historia que miran al futuro como el objeto privilegiado la enseñanza de la historia. Y concluye con la presentación de algunas propuestas curriculares en las que he intervenido y de algunos materiales de los que soy autor, o coautor, en los que las relaciones pasado, presente y futuro son uno de los ejes vertebradores.
3	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación.</i>	Antoni Santisteban Fernández	España	El Futuro del Pasado	2019	23 p.	La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales tiene su origen en las propuestas de Dewey, que fueron aplicadas, en especial, en los cursos de historia de los años 50 y 60 del siglo pasado. Posteriormente se diferenciaron dos líneas de enseñanza e investigación. Una línea centrada en el proceso o la metodología, cercana al aprendizaje basado en problemas, como las situaciones-

												problema desarrolladas principalmente en Canadá y Francia, y los trabajos sobre el laboratorio de historia o geografía, desarrollada en Italia.
4	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas.</i>	Miguel Ángel Jara	La Plata, Argentina	Clio & Asociados. La historia enseñada.	2020	15 p.	El autor sintetiza la forma en que en la vida cotidiana las personas experimentamos los problemas sociales de manera integral, no de manera fragmentada. No sucede lo mismo en la enseñanza. Es por ello que resulta importante promover otras racionalidades que posibiliten construir otras prácticas educativas. La interdisciplinariedad invita a establecer relaciones no jerárquicas y colaborativas, que aventuren nuevas oportunidades de aprendizaje, en la que la reflexión sobre problemas sociales pueda orientar la articulación de una realidad que es compleja. En este marco, el propósito de este escrito es ofrecer -a partir de una reflexión epistemológica y metodológica originada en el aporte de diversidad de lecturas y de experiencias situadas- pistas para pensar en un enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. Recuperamos la perspectiva interdisciplinar para centraremos en uno de sus componentes: el pensamiento complejo que se caracteriza, fundamentalmente, por ser relacional e indisciplinado y que se desarrolla en la reflexión constante que nos permite tomar decisiones, en nuestro caso, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y humanas a partir de problemas sociales.
	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	Joan Pagés y Jesús Marolla	Tunja, Colombia	Historia y Memoria	2018	33 p.	El presente artículo trata sobre un estudio comparado de los currículos de Chile, Argentina y Colombia en torno al tratamiento que se le da a la memoria histórica. La metodología utilizada es de tipo cualitativa. El uso de herramientas analíticas ha permitido codificar el contenido, las omisiones, así como las finalidades planteadas en los currículos en torno a la historia reciente. Entre los principales resultados, podemos destacar que los programas de los tres países coinciden en incluir el pasado cercano, así como temas relacionados con los Derechos Humanos, las dictaduras y la violencia política. No obstante, la inclusión es realizada desde la perspectiva oficial del gobierno, sin problematizar los procesos y promoviendo aspectos relacionados con la «reconciliación nacional». Esta circunstancia impide generar los espacios de crítica y de reflexión en torno a los hechos acontecidos, así como en las posibilidades desde la ciudadanía para participar en la protección de los Derechos Humanos.
6	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate.</i>	María Auxiliadora Moreira Santos Schmidt	Cali, Colombia	Historia y Espacio	2019	22 p.	El trabajo busca presentar reflexiones en torno a la renovación del campo de la enseñanza de la Historia, tomando como presupuesto el hecho que el cambio que ocurrió en la concepción del aprendizaje histórico produjo nuevas posibilidades para la enseñanza y para la Didáctica de la Historia. La nueva concepción de aprendizaje toma como referencia la filosofía y la teoría de la Historia y no sólo la psicología del aprendizaje. Para responder las preguntas que suscitan las relaciones entre el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de la conciencia histórica, se remite al diálogo con el pensamiento de Jörn Rüsen, buscando con ello fundamentación para una teoría del aprendizaje, basada en la ciencia de la Historia que sea orientadora del significado y función del aprendizaje histórico como el centro de la Didáctica de la Historia. Al situar el problema de la Didáctica de la Historia en la naturaleza de la relación con la teoría y la filosofía de la Historia, el autor abre posibilidades para tener en cuenta algunos principios que serían constitutivos de la epistemología de este campo del conocimiento, con implicaciones para la metodología de la Enseñanza de la historia. Entre los principios orientadores, están: 1. La teoría de la historia como fundamento para una teoría de la

												didáctica específica de la historia. 2. La conciencia histórica como punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico. 3. La competencia de generación de sentido a través de la narrativa como forma y función del aprendizaje histórico. 4. La formación histórica de sentido como principal problema del aprendizaje histórico.
7	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Identidad, memoria y enseñanza de la historia.</i>	Jorge Ángel Bracho Martínez	Cali, Colombia	Historia y Espacio	2019	26 p.	En esta edición de Historia y Espacio el actor recalca la importancia de la enseñanza de la historia y como esta se puede medir por los propósitos en ella implícitos. Busca exponer como muchas de las imágenes con las que los actores sociales asumen su existencia vital se asocian con lo aprehendido en la infancia y la juventud. Introduce al lector hacia la forma en que la ductilidad de la mente humana, a temprana edad, es propicia para fijar en ella representaciones y configuraciones con las cuales se afinan formas de pertenencia territorial, política y cultural; he allí uno de los elementos clave para abordar algunos aspectos de la enseñanza de la historia en tiempos de parcialidad cultural y moldeados bajo la idea de revolución.
8	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal.</i>	María Isabel Gomes Barca Oliveira	Cali, Colombia	Historia y Espacio	2019	24 p.	La autora expone como la narrativa histórica permite acceder al modo como un autor concibe el pasado y como utiliza los elementos estructurales del saber histórico, por ejemplo, la interpretación de fuentes, descripción y explicaciones sobre lo que pasó y otros rasgos de la conciencia histórica en tanto que componentes para una orientación temporal. Por todo ello, la narrativa debe ser también cultivada por quien aprende Historia. En este artículo se discuten dos supuestos –la narrativa como un aspecto de la conciencia y el aprendizaje históricos como construcción del pensamiento histórico– que se consideran fundamentales para la educación histórica actual. Para un diálogo conceptual entre estas propuestas se presentan, a) algunos conceptos estructurales que componen la narrativa histórica como elementos clarificadores de lo que significa desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos y, b) algunos resultados de estudios sobre las ideas de los jóvenes en Historia, de naturaleza predominantemente cualitativa. Se discuten, específicamente, narrativas ‘históricas’ de jóvenes que permiten interpretar sus ideas en el plano substantivo y estructural, incluyendo sentimientos de identidad colectiva. Por último, se formulan consideraciones sobre las relaciones entre la investigación en educación histórica y las posibilidades de desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos en las clases de Historia.
9	16-nov-20	Web	Revisado	Libro	N.A	<i>Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia</i>	Raimundo Cuesta Fernández	Barcelona, España	Pomares-Corredor	1997	265 9.	Este libro parte de la descripción de la fragmentación del conocimiento en disciplinas en el curriculum escolar, para direccionar la enseñanza de la historia fundamentado en la construcción del conocimiento escolar desde la “asignaturización” a la que observa con mirada crítica. Todo esto, producto de una tradición histórica, como la europea, que tiende a jerarquizar el conocimiento y a conceder un reparto de papeles entre quien sabe los “misterios” de la asignatura (el profesor, que ya la recibe hecha por sus colegas universitarios) y quien, no sabiendo (el alumno), aspira a conocerlos en un lejano día. El modelo disciplinar es, pues, un rasgo fundamental del conocimiento escolar. Ahora bien, “es erróneo entender que el conocimiento presentado en la escuela sea, salvo adaptación de matiz, el conocimiento de las disciplinas científicas. Aunque su origen remite a ellas, “es un conocimiento transformado de acuerdo con principios específicos surgidos de la escuela”. Al describir como la historia misma investiga la génesis de los campos del saber que le acontecen al escolar donde se reconcilian la necesidad de pensar la sociedad como historia y la historia como ciencia social, porque el estudio de las disciplinas escolares, pieza clave para una recomposición del rompecabezas curricular de la

												escuela de la era del capitalismo, es todavía, a pesar de sus innegables avances desde la década de los ochenta, una aspiración no consumada, que requiere de un más amplio estudio y de una perspectiva comparativa.
10	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Significado e implicaciones didácticas de la historia del presente en la obra de Julio Aróstegui. Apuntes fedecarianos</i>	Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos.	Zaragoza, España	Con-Ciencia Social	2012	7 p.	En el marco de la Universidad de Verano de la Universidad de Zaragoza, en su sede de Jaca (Huesca), tuvo lugar el curso Educación, historia y crítica. Problematicar el presente y pensar históricamente la educación y la escuela. Allí se presentó la ponencia "La genealogía, historia del presente y didáctica crítica", a cargo de los fedecarianos, organizadores del curso, Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos, que vería la luz dentro de la compilación de las aportaciones del curso en: Juan Mainer La obra del profesor Arostegui que se incluye en el artículo contiene una reflexión, que ahora cobra plena actualidad, por lo que es incluida a modo de complemento fedecariano la sección que pretende mostrar en el artículo.
11	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Historia de la educación en Colombia la republica liberal y la modernización de la educación: 1930-1946</i>	Martha Cecilia Herrera C.	Bogotá, Colombia	Revista Colombiana de Educación	1993	22 p.	La mayoría de los países de América Latina atravesaron por procesos de modernización del aparato educativo durante la primera mitad del siglo XX, período en el cual intentaron hacer suyos los ideales de educación universal que se materializaron en los países europeos a lo largo del siglo XIX. La dinámica que tomó el desarrollo de los países latinoamericanos en el presente siglo configuró nuevos perfiles en el campo de la educación, cifrándose la esperanza en este medio como la posibilidad de inculcar valores ciudadanos acordes con la construcción de los Estados Nación. En Colombia este proceso tuvo una significación importante en el período de 1930-1946, cuando bajo los gobiernos sucesivos del partido liberal, conocidos como La República Liberal, la educación se constituyó en un problema de orden nacional en torno al cual se concentró la atención de importantes sectores de la opinión. Es por ello por lo que el interés del presente trabajo se detuvo en el análisis de este período, con el fin de hacer un balance global de las realizaciones educativas de los gobiernos liberales, al tiempo que auscultar el debate ideológico a que dio lugar el problema educativo en el transcurso de estas décadas.
12	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>¿Qué historia enseñar?</i>	Josep Fontana	Barcelona, España	Ciío & Asociados	2003	12 p.	En el artículo el autor relata la manera en que un grupo de estudiantes norteamericanos de ciencia política, que se han sumado al movimiento iniciado por los estudiantes de economía que piden una enseñanza más cercana a la realidad, lo ha dicho con una frase que me parece un principio enteramente válido para los historiadores: "Es el problema el que dicta el método; no el método el problema". Lo que es inadmisibles es que la adopción de una escuela y de una metodología nos lleve a analizar los problemas con ópticas sectoriales que sólo pueden darnos una visión sesgada de una realidad demasiado compleja para reducirla a una perspectiva unilateral. Con esta retirada a la que se ha referido, se enfoca hacia la manera en que los historiadores se han alejado de los problemas que importan al ciudadano corriente, que debería ser el destinatario final de nuestro trabajo, para recluimos en un mundo cerrado que menosprecia el del exterior, el de la calle –justificándolo con el pretexto de que los habitantes de este mundo exterior no nos entienden–, y nos dedicamos a escribir casi exclusivamente para la tribu de los iniciados y, sobre todo, para otros profesionales.

12	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Proyecto de Ley 166</i>	CONGRESO DE LA REPUBLICA – Proyecto de Ley propuesta: Senadora Viviane Morales Hoyos	Bogotá, Colombia	Congreso de la Republica	2016	34 p.	La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como una asignatura independiente en la educación básica y media, teniendo como objetivo: Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; por otra parte desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial y además promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.
13	16-nov-20	Web	Revisado	Propuesta de modelo pedagógico.	N.A	<i>Didáctica de la Historia</i>	Sandra Patricia Rodríguez Ávila	Bogotá, Colombia	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales – LE-BECS	2014	5 p.	Se expone una propuesta de abordaje para la conformación de la historia como disciplina escolar y sus discusiones didácticas mediante ejes temáticos que buscan generar empoderamiento de la asignatura y darle su lugar dentro de los campos del saber en la formación básica y media poniendo en consideración ejes temáticos tales como: La configuración de la historia como disciplina escolar: código disciplinar, pedagogía y didáctica general, didáctica específica; proposición a perspectivas de investigación acerca de la enseñanza de la historia en Colombia; consideraciones tendientes a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: discusiones didácticas; apertura del debate entre la didáctica de la historia, la pedagogía, la política educativa, la escuela y la formación de maestros y el análisis de materiales educativos y recursos para la enseñanza.
14	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales</i>	Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso	Bogotá, Colombia	Revista Colombiana de Educación	2012	24 p.	Este artículo se ocupa de abordar la política educativa relacionada con la invención de una memoria histórica que el Estado colombiano desarrolló y trató de implementar durante la segunda mitad del siglo XX. El planteamiento central que se sostiene en estas cuartillas es que el Estado central sí se interesó por incidir en la definición de la memoria compartida desde una perspectiva que podría denominarse nacionalista, más allá de los cambios a nivel pedagógico que se acometieron en el periodo de estudio. La nación fue el referente central del proyecto de memoria compartida del Ministerio de Educación, al punto que se mantuvo en el proceso de transición de la enseñanza de las asignaturas separadas del proyecto integrado de mediados de los años ochenta. El propósito era mantener los rasgos propios de un nacionalismo cultural articulados con una formación política y cívica legitimadora del régimen democrático vigente y del sistema capitalista como meta deseable de toda la sociedad. Este artículo se basó fundamentalmente en el estudio de la documentación oficial expedida por el MEN con el fin de analizar los marcos educativos que tuvo la producción de manuales escolares en la segunda mitad del siglo XX.
15	16-nov-20	Web	Revisado	Libro	N.A	<i>Las ciencias sociales en Colombia Genealogías pedagógicas</i>	ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGU	Bogotá, Colombia	Editorial Jotamar	2013	203 p.	Este libro es el resultado de un trabajo de reescritura de las conferencias que el autor dictó durante el primer semestre del año 2011 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Fue un curso magistral que organizó la Maestría en Educación de dicha universidad, el cual fue estructurado siguiendo los planteamientos hechos en la tesis doctoral: "Ciencias sociales, escuela y nación", con la cual el autor obtuvo el título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España, en el año 2008. Las tesis agrupadas y sintetizadas en este tomo configuraron los bordes y los objetos de las Ciencias Sociales en Colombia, entendidas como disciplinas científicas. Al respecto el autor aporta elementos que hasta ahora no se habían considerado en la historiografía nacional, se trata de lo que sugestivamente llama genealogías pedagógicas; pocos trabajos interesados en indagar por los procesos de

												constitución de disciplinas como la antropología, la historia, la geografía o la economía habían explorado a fondo, como lo hace este estudio, sus vínculos con la pedagogía, con la escuela y con las instituciones formadoras de maestros; lo más interesante es que le da la vuelta a una creencia que ha permanecido de manera ingenua en nuestras cabezas durante muchas décadas: que lo que se enseña en la escuela proviene de las academias más encumbradas, donde se investiga científicamente; con esta aproximación de tipo investigativo aparece la escuela, primaria y secundaria, como un escenario en torno al cual se consolidó gran parte de lo que serían luego las ciencias sociales.
16	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática</i>	Absalón Jiménez Becerra; Raúl Infante Acevedo y Ruth Amanda Cortés	Bogotá, Colombia	Revista Colombiana de Educación	2012	28 p.	El hilo conductor del presente artículo es la memoria, que como dispositivo de trabajo pedagógico se convierte a la vez en un elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente. La lucha por la memoria oficial se evidencia en la escuela, particularmente en asignaturas como Historia y ciencias sociales escolares, que al seguir un lineamiento oficial se inscriben en las políticas de la memoria institucional, en las políticas de la historia oficial del Estado. No obstante, en los últimos años algunos maestros en la escuela han logrado tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial recurriendo a experiencias significativas y de innovación de trabajo pedagógico donde el tema del conflicto social, político y armado, vivido tanto en el escenario rural como el urbano se ha convertido en una posibilidad temática de trabajo en el aula.
17	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial</i>	Jorge Orlando Melo	Bogotá, Colombia	Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes	1999	32 p.	En este trabajo el autor hace un recorrido siguiendo el estudio de la historia en Colombia, desde su surgimiento hasta los actuales debates e investigaciones, incluyendo la discusión sobre su carácter científico y las tendencias posmodernas. Se contempla el desarrollo de la disciplina en las universidades y medios académicos, así como en el aumento progresivo de publicaciones y su evolución temática. De manera general se logra construir con bastante concisión una historia de la Historia en nuestro país, que permite sopesar los vacíos y fortalezas de esta disciplina.
18	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Más allá de lo obvio</i>	Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos	Bogotá, Colombia	CUADERNOS DE PEDAGOGÍA.	2010	5 p.	El artículo aborda de manera global las perspectivas de formación docente que se han constituido más complejas y burocráticas, dentro de una razón mercantil, tecnicista y pedagógica que todo lo arrasa. Toda esta faramalla legislativa avanza a favor de la tecnocracia y, sobre todo, de un control más difuso, pero no menos severo y riguroso de la capacidad autoformativa de los docentes, lo que implica una profunda desprofesionalización y una reducción de los espacios laborales e institucionales para el ejercicio de una labor realmente crítica. Hoy más que nunca es necesario encontrar espacios de resistencia y formación ante una avalancha normativa que, envuelta en el papel regalo de las competencias y otros embelecocos, hace inviábiles los procesos de formación autónoma y contrahegemónica de los docentes.
18	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Los modelos de formación de las élites para Moralizar al pueblo: Colombia, 1946-1953</i>	Alexis Vladimir Pinilla Díaz	Bogotá, Colombia	Pro-Posições	1999	15 p.	El artículo expone como durante el período 1946-1953 las élites nacionales consolidaron la imagen de un pueblo degenerado e incivilizado, imagen que explicaba la generalización y profundización de la violencia en el país. Por tal motivo, las élites propusieron diferentes modelos de formación para moralizar al pueblo y así sacarlo de su "estado de barbarie", ya que la Nación estaba necesitada de nuevos ciudadanos que fuesen respetuosos del orden político social, de la autoridad y que detuviesen la violencia y la crisis por la que estaba atravesando el país.

												Los modelos de formación del pueblo que enunciaron las élites variaron según la fracción política que hiciera la propuesta. Así, la iglesia entendió la formación como un giro hacia los valores católicos y cristianos que se habían perdido en el país en décadas anteriores. Para el partido conservador, muy cercano a la iglesia, la formación tenía que ver con un proyecto civilizador en el cual la moral católica y la idea de Nación eran los postulados fundamentales. Finalmente, el partido liberal propuso una formación cívica en la cual lo religioso fuese una opción personal. Estos fueron los modelos que intentaron modificar las características de nuestra cultura política a mediados del siglo XX a través de la educación.
19	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Las mil y una inquietudes de la obra de Foucault</i>	Raimundo Cuesta	Zaragoza, España	Con-Ciencia Social	2013	14 p.	El autor se encarga de exponer la obra de Foucault la cual reseña como que no es una totalidad perfectamente coherente, ni una sucesión de diferentes fases (arqueología, genealogía y técnicas del yo) dentro de un camino de perfección. Además, lo último no es necesariamente lo mejor, y su inmensa aportación a la historia del conocimiento no puede reducirse a una tajante decisión del tipo lo "tomas o lo dejas". En todo caso, el uso selectivo de las herramientas conceptuales de sus investigaciones resulta muy pertinente para recomponer hoy el pensamiento crítico.
20	16-nov-20	Web	Revisado	Libro	N.A	<i>Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política</i>	Eugenia Allier Montaño y Emilio Crenzel (coordinadores)	México	Bonilla Artigas Editores	2015	427 p.	Los coordinadores y autores del manuscrito se encargan de exponer como la historia de América Latina está signada por la violencia desde el descubrimiento y la conquista europea del continente. Tras las guerras de independencia y las guerras civiles del siglo xix que constituyeron a los diversos estados nacionales, América Latina asistió en la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de la guerra fría, a un nuevo ciclo de violencia perpetrada en diferentes marcos: guerras civiles, dictaduras militares y regímenes autoritarios. Por la dimensión de la violencia que desplegaron; las transformaciones políticas, económicas y culturales a las que dieron lugar, y por los desgarramientos que produjeron en comunidades y subjetividades, estos procesos conservan una potente vigencia en el presente latinoamericano.
21	16-nov-20	Web	Revisado	Tesis Candidato a Magister	N.A	<i>Las funciones de la historia: una visión social del mundo desde las prácticas educativas, la ideología y la tradición. Aquitania, Cuenca de Tota, 1946-1965</i>	Efrén Mesa Montaña	Bogotá, Colombia	Universidad Nacional de Colombia	2017	254 p.	El presente trabajo busca examinar la manera como la educación en los años cincuenta del siglo XX, fundamentada a partir de la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y la religión, en el municipio de Pueblo viejo (hoy Aquitania, en Boyacá), incidió en la conformación de la sociedad, durante los años de la violencia, 1946-1965. Esto es, durante el periodo de los gobiernos conservadores de Ospina Pérez y Laureano Gómez, la dictadura de Rojas Pinilla y las dos primeras administraciones del Frente Nacional. Así, se considera al sistema educativo, a partir de la enseñanza de las tres disciplinas mencionadas, como fundamento de la conformación social, política y económica de un municipio de Boyacá (aun cuando el sistema educativo redundaría en el ámbito nacional), y que contribuiría a legitimar un orden social existente: la desigualdad social y económica, mediante los postulados de la historia, la educación cívica y la religión. Para ello, se parte del análisis de la sociedad del Pueblo viejo de los años ochenta, caracterizada por un extremo individualismo, aun entre miembros de la sociedad anteriormente excluidos. Ese individualismo estaría dado por el auge económico del monocultivo de la cebolla larga, introducido a mediados de la década de los años sesenta, el cual contribuyó "liberar" a gran parte de la sociedad que permanecía sujeta a los patrones, sin remuneración salarial durante los años cincuenta. Por tanto, el trabajo se inscribe en el ámbito de la historia de la educación, no ajena de la ideología

												política ni de los conflictos sociales y religiosos, los cuales influyen en la conformación social, económica y cultural de un pueblo. En este sentido, el trabajo recurre al método histórico, en investigación, a la vez que emplea algunas fuentes orales para corroborar y confrontar algunos datos bibliográficos.
22	16-nov-20	Web	Revisado	Trabajo para optar por título de Magister en Educación	N.A	LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES ENTRE 1984-2010 EN COLOMBIA	NUBIA ASTRID SÁNCHEZ VÁSQUEZ	Medellín, Colombia	Universidad de Antioquia	2012	133 p.	El presente estudio analiza el proceso de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia, a través de los discursos, los debates, las reformas curriculares y los textos escolares que en consecuencia de ello se produjeron. De manera específica, examina los debates y discursos de algunos de los intelectuales en torno a las Ciencias Sociales Escolares, problematiza las reformas curriculares publicadas en Colombia en el período histórico mencionado e identifica en algunos de los textos escolares las luchas presentadas con relación a los contenidos que debían ser enseñados en las Ciencias Sociales. Teóricamente se ha sustentado el estudio desde el campo de las disciplinas escolares, el cual viene adelantando investigaciones desde la teoría crítica y la historia social del currículo. A partir de esta teoría, se hace manifiesto que la selección de los contenidos de enseñanza no obedece a una forma neutral o ingenua. Por el contrario, atiende a ciertas lógicas, necesidades, intereses, ideologías y luchas que operan allí y en las cuales, determinados grupos se disputan el poder de legitimar unos saberes y no otros a ser enseñados en la escuela. La investigación fue estructurada en seis apartados. En el primero, se consideran los antecedentes, dentro de la perspectiva teórica elegida. En el segundo se contextualiza la propuesta del Ministerio de Educación Nacional en torno a la Integración de las Ciencias Sociales y se describen brevemente las procedencias del discurso integracionista a nivel internacional. En el tercero, se presentan las reformas curriculares publicadas en el lapso elegido para este estudio. En el cuarto apartado de la investigación, se presentan los debates y discursos de algunos intelectuales en torno a las Ciencias Sociales que deberían ser enseñadas en la escuela. En el quinto, se exponen los resultados, producto del análisis de diez textos escolares de 5º grado de diferentes editoriales y autores a partir de los cuales se identificaron algunas relaciones y diferencias entre los textos escolares que fueron realizados por algunos intelectuales de las Ciencias Sociales y las propuestas de las casas editoriales, haciendo énfasis especial en los contenidos que cada uno de ellos privilegia. Por último, en el sexto apartado se presentan las conclusiones de esta investigación.
23	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	La normalización historiográfica y la pérdida de la inocencia. Reflexiones acerca de algunas tesis del historiador Santos Juliá	Raimundo Cuesta Fernández	Salamanca, España	Historiografías	2016	20 p.	Este artículo desarrolla la intervención del autor en el acto de presentación del libro recopilatorio de Santos Juliá, Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX (Barcelona: RBA, 2010), dentro de una de las sesiones del Aula de Debate La España Actual, celebrada en el salón de actos de la Facultad de Historia de la Universidad de Salamanca (España), el 5 de marzo de 2015, que contó con la asistencia del autor del libro. En el texto se realiza una interpretación y revisión crítica de algunas de sus ideas sobre la normalidad de la vía española hacia la modernidad, de sus valoraciones positivas sobre el proceso de la Transición y, finalmente, de su concepción acerca las relaciones entre historia y memoria.
	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN AMÉRICA LATINA	Sebastián Plá y Joan Pagés (coordinadores)	México	Bonilla Artigas	2014	324 p.	Este libro busca dar a conocer lo realizado por muchos investigadores y estudiantes de posgrado en investigación sobre enseñanza de la historia. Este campo, en

24												gran medida ya consolidado, pero con gran camino todavía por recorrer, es de vital importancia para planteamos la función de la memoria, de los diferentes saberes públicos de la historia y de los procesos de escolarización del conocimiento histórico para la formación de personas, de ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender las diferentes dimensiones de la participación ciudadana en nuestra sociedad actual.
25	16-nov-20	Web	Revisado	Trabajo de investigación para otra por el título de magister en Historia		<i>La instrucción cívica y moral en la enseñanza de la historia durante la república conservadora, 1880-1930</i>	Alejandro Mojica Villamil	Bogotá, Colombia	Universidad Nacional de Colombia	2015	213 p.	En la presente investigación se analizará la propuesta de enseñanza de la historia que surgió en Colombia bajo el contexto político y social conocido como republica conservadora (1880-1930), periodo en el que se estableció un marco educativo que estipuló como eje transversal una instrucción confesional, difundiendo la moral católica y la revalorización del legado hispánico en procura de legitimar la propuesta ideológica-política del gobierno y la consolidación de una representación del pasado de tipo conservadora. La enseñanza de la historia mediante los manuales sirvió como un medio para este objetivo, al trazar los orígenes nacionales, los imaginarios patrióticos y una memoria oficial; además, coadyuvó a través de los contenidos, a instruir implícita o explícitamente, elementos ideológicos, políticos, morales, valores, deberes y lecciones que establecieron un proyecto formación ciudadana y de identidad nacional.
26	16-nov-20	Web	Revisado	Trabajo de investigación para optar por el título de magister en Historia	N.A	<i>La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007</i>	Carolina Andrea Guerrero García	Bogotá, Colombia	Universidad Nacional de Colombia	2011	190 p.	La presente investigación buscó realizar un análisis del impacto de las reformas educativas en la enseñanza de la historia desde 1973 periodo en el que se emprendió la modernización del sistema educativo en Colombia hasta el año 2007 año en el que el distrito aplica un modelo propio para la capital del País. La motivación principal para realizar esta investigación se basó en la escasez de trabajos investigativos sobre el tema, pero particularmente la importancia de su investigación en la formación de una nación con memoria, consciente de su actuar y constructora proactiva de sociedad. La investigación realizó un análisis de las transformaciones y continuidades que tuvo la enseñanza de la historia, identificando el posicionamiento que había obtenido durante las primeras siete décadas del siglo XX, con el respaldo de algunos gobiernos. De manera contraria, se encontró que, en las décadas posteriores, los efectos generados por las dinámicas mundiales, las tensiones económicas, políticas, los conflictos bélicos e ideológicos, que se materializaron en políticas educativas y reformas, difuminaron la enseñanza de la historia en el país.
27	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable.</i>	Mireya González Lara	Bogotá, Colombia	Praxis Pedagógica	2012	18 p.	La historia de la enseñanza de la historia en Colombia tradicionalmente ha estado articulada a la trayectoria que ha marcado la formalización de la historia como disciplina académica universitaria, configurando su enseñanza como un ejercicio dependiente, subordinado y siempre deficitario de los avances logrados desde su investigación. La reciente emergencia del campo investigativo de la historia de los saberes escolares en Colombia, se ha venido constituyendo en una posibilidad de indagar por la historia de la enseñanza de la historia, desde otros referentes teóricos y metodológicos, que, además, de potenciar la categoría de "saber pedagógico", permite la exploración de otros discursos que han configurado históricamente este saber, asociados a la formación de docentes, a las políticas públicas, a los textos escolares y a la investigación sobre este campo. El presente artículo, aprovechando la coyuntura de los Bicentenarios intenta mostrar esta perspectiva teórica y algunos esbozos iniciales sobre las formas que ha tomado la enseñanza de la historia a lo largo del siglo XX y la primera década del siglo XXI.

28	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	LA HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES	Antonio Viñao	Salamanca, España	EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	2006	27 p.	La historia de las disciplinas escolares constituye un campo de investigación configurado a partir de los años 70, sobre todo en Gran Bretaña por Ivor F. Goodson, entre otros, bajo la influencia de la «nueva sociología de la educación» inglesa y de los llamados «estudios del currículum», y en Francia, también entre otros, por Dominique Julia y André Chervel. En este caso en el marco de la asimismo llamada «historia cultural» y, en el ámbito de la educación, de la historia de la «cultura escolar». Dicho campo sería introducido y desarrollado en España en la década de los 90 gracias, en especial, a la traducción de algunas de las obras de los autores citados. En este artículo se sintetizan las ideas y aportaciones principales de los mismos, se exponen algunos de los desarrollos que en España ha tenido dicha historia y, por último, se realizan una serie de consideraciones sobre algunas de las cuestiones conceptuales y metodológicas que plantea.
29	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo	Jorge Orlando Melo	Bogotá, Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	2010	17 p.	En el texto el autor expone la forma en que, en 1910, mediante el decreto 963, el ministerio de Instrucción Pública adoptó el Compendio de la Historia de Colombia como texto oficial para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias de todo el país. Dicha obra creada por los abogados Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, ganó el concurso de Historia nacional realizado con motivo de la celebración del Centenario de la Independencia y patrocinado por el ministerio de Instrucción Pública. Por eso, a partir de 1911, el texto de Henao y Arrubla ayudó a formar varias generaciones de colombianos, construyendo identidad nacional y nacionalismo a través de la difusión de la historia oficial basada en concepciones de ciudadanía que emanaban de las ideas del partido Conservador y las doctrinas de la iglesia Católica a comienzos del siglo XX. Los objetivos de este artículo final de investigación para el ICANH son dar cuenta del Compendio de la Historia de Colombia como constructor de una identidad nacional, que desde 1911 influyó a más de tres generaciones de colombianos, y de su relación como difusor del espíritu reconciliador y progresista del Centenario de la Independencia a lo largo del siglo pasado.
30	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas	Raimundo Cuesta Fernández, Carlos Forcadell e Ignacio Peiró (coords.)	España	Lecturas de historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía.	2002	34 p.	Este artículo corresponde a una crítica profunda de una sociedad exige y requiere, hoy más que nunca, una reflexión de la misma índole acerca de la cultura, que explore las raíces más profundas y las ramificaciones más enrevesadas y ocultas de los modernos sistemas de producción y transmisión del acervo simbólico acumulado. A tal propósito resulta extremadamente oportuna la indagación sobre el significado y función de los distintos tipos de conocimiento que envuelven, atraviesan y merodean en torno a la institución escolar en la era del capitalismo, porque "la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales" (Bernstein, 1971, p. 47; Blanco, 1992, p. 46). Y esta selección tiene mucho que ver con un complejo proceso de decantación histórica en virtud del cual el conocimiento generado en las instituciones académicas se derrama a través de las escuelas y otras esferas de socialización contribuyendo a la desigual apropiación del capital cultural entre las clases sociales.
31	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber.	Diego H. Arias Gómez	Bogotá, Colombia	Revista de Estudios Sociales	2014	13 p.	El presente escrito pretende mostrar algunos episodios que ilustran la manera como la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia ha sido objeto de conflicto entre intelectuales, académicos y Estado. Este cuerpo de conocimientos se presenta como un apetecido campo susceptible de ser capitalizado por

												distintas lógicas de saber y de poder. El cambio en sus denominaciones y las periódicas invocaciones de actores sociales que pretenden rescatar su pertinencia en relación con las necesidades educativas del país, en realidad evidencian capítulos de tales tensiones, en las que los historiadores profesionales han tenido un importante protagonismo.
32	16-nov-20	Web	Revisado	Informe de estudio	N.A	<i>La enseñanza de la historia en el ámbito escolar</i>	Rocío Londoño, Mario Aguirre e Indira Sierra	Bogotá, Colombia	Secretaría de Educación de Distrito	2015	238 p.	<p>En Bogotá se han realizado valiosos trabajos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historia en la educación básica y media, auspiciados unos por universidades públicas como la Pedagógica Nacional, la Distrital y la Nacional, y otros por el Instituto para la educación y el desarrollo pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación Distrital (SED). Se observa, sin embargo, que, entre las ideas y las propuestas consignadas en esos trabajos y el ejercicio práctico de los docentes en el aula de clase, hay una brecha considerable que debería ser objeto de análisis. Al respecto, se proponen dos hipótesis: una, los escritos de los historiadores (y profesores universitarios) sobre la enseñanza de la historia en el ámbito escolar colombiano son desconocidos por la inmensa mayoría de los docentes Bogotá (y aún más del resto del país). Dos, la complejidad y el carácter excesivamente abstracto, o teórico, de algunos de esos trabajos hace difícil su comprensión y aún más difícil su aplicación en el aula de clase.</p> <p>A esto se suma el que, como lo señalan varios trabajos que se citan en el informe, la investigación histórica en Colombia y los programas de Historia de las universidades, se han mantenido al margen de la didáctica de la Historia y de la difusión masiva de conocimiento histórico. No sorprende, pues, la perdurabilidad de concepciones y prácticas tradicionales, no necesariamente negativas, en la enseñanza escolar de la historia.</p> <p>Este informe está dirigido especialmente a los docentes de los colegios de Bogotá. Consta de cuatro capítulos en los que exponen de manera sintética la hipótesis de estudio, y las de otros estudios, sobre la enseñanza de la historia en los colegios públicos y privados de Bogotá. A su vez, en el quinto capítulo hacen referencia a los conceptos de memoria histórica y memoria colectiva y su uso reciente para dar cuenta de la historia del conflicto armado en Colombia. El informe concluye con una síntesis de los principales hallazgos del trabajo y unas sugerencias o recomendaciones en lo que respecta a la enseñanza de la historia en la educación básica y media en Colombia.</p>
33	16-nov-20	Web	Revisado	Trabajo para optar por título de Magister en Historia	N.A	<i>LA CONFIGURACIÓN HISTORICA DEL SABER PEDAGOGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA, TRAZOS DE UN CAMINO: 1870-2010</i>	MIREYA GONZALEZ LARA	Bogotá, Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	2011	161 p.	<p>El trabajo que aquí se presenta, se ocupa de rastrear la manera como se ha configurado el saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia desde 1870 hasta 2010, proponiendo un dominio de análisis constituido por la relación tensional "saber pedagógico para la enseñanza de la historia/la historia como saber escolar". El trabajo se organiza en tres capítulos: el primero, entre 1870-1960 proviene del uso republicano y nacionalista de la Historia como discurso moral y de formación de identidad nacional y ciudadana, en una fase en que la historia investigada y la historia para ser enseñada coincidían. Un segundo momento, a partir de los años 1960 hasta 1990, caracterizado por la emergencia de las ciencias sociales y la conversión -no mecánica ni armónica- de la historia en ciencia social, fortaleciendo su uso escolar dese su valor como conocimiento científico "de la realidad social". Y un tercer momento, a partir de los años 90's hasta el año 2010, de creciente complejidad, en el que se jugaron las diversas y diferentes perspectivas sobre la enseñanza de la historia, disputándose el terreno curricular</p>

												de la escuela. Cada uno de los tres momentos intenta tejer, por lo menos tres discursividades que han estado dispersas en los análisis adelantados hasta el momento: la primera en torno a las políticas educativas relacionadas con el saber escolar] la segunda referida a la formación de maestros, su estatuto intelectual variable y el tipo de instituciones donde se anidan distintos modos de existencia de los saberes sociales para enseñar. Y la tercera, aquellas discursividades producidas en centros académicos con inspiración en investigaciones y debates apropiados de corrientes internacionales o latinoamericanas, tanto en historia como en pedagogía.
34	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La batalla de los manuales</i>	German Colmenares	Bogotá, Colombia	Revista de la Universidad Nacional	1989	4 p.	Ensayo relacionado al ámbito de la historia de la educación en Colombia, principalmente el que compete a la enseñanza del saber histórico y el uso de los manuales académicos, para generar un tipo de adoctrinamiento tanto en marco sociopolítico y religioso, que datan de las primeras décadas del siglo XIX.
35	16-nov-20	Web	Revisado			<i>Rutas Pedagógicas en la enseñanza de la Historia</i>	Ruth Amanda Cortes, Mirreya Gonzales, Raul Barrantes y Maria Carlota Ortiz	Bogotá, Colombia	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico,	2004	133 p.	El libro presenta una lectura de los discursos y las prácticas que los profesores y estudiantes elaboran y ponen en escena con el propósito de enseñar y estudiar historia en cuatro instituciones educativas de la capital. Esta lectura se constituye desde la perspectiva de las "rutas pedagógicas" entendidas como estructuras de participación y reconocimiento entre los sujetos. El acercamiento a la aulas de la historia permite concluir que, a pesar de las múltiples presiones que los profesores reciben para realizar una labor centrada en la eficiencia, han comprendido que en las escuelas hacen vidas y también las hacen sus estudiantes. En consecuencia, cada acto de clase es un acto creador y no una mera repetición de fórmulas, es una constante poiesis que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento de la historia y hace que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida.
36	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Historia con memoria y didáctica crítica</i>	Raimundo Cuesta	Salamanca, España	Con-Ciencia Social	2011	16 p.	En este artículo se defiende una ruptura con la tradicional escisión entre historia y memoria. Se explica el nuevo papel de la memoria como consecuencia de los sucesos del siglo XX y se propone emplear una renovada racionalidad anamnética para asentar una enseñanza crítica de la historia, donde se tengan presentes las ricas y múltiples dimensiones educativas de la memoria. A esa pretensión se le da el nombre de historia con memoria.
37	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y Memoria.</i>	Raimundo Cuesta Fernández	Salamanca, España	Federicaria – Salamanca	2014	30 p.	En este artículo se reclama una síntesis entre la historia conceptual y la genealogía de estirpe foucaultiana a fin de fundamentar una crítica de la escuela y del conocimiento histórico escolar, como premisa para la formulación de una didáctica crítica. Tras examinar la evolución semántica de tres universos conceptuales (educación, historia y memoria), los dos primeros vinculados a la lógica de la razón moderna y el tercero a su impugnación, se propone una educación histórica que, rompiendo con la lógica del código disciplinar del curriculum, haga uso del potencial formativo de una historia con memoria, o sea, de un conocimiento superador de la escisión entre ciencia histórica y experiencia. Para ello se apela a una didáctica crítica, una actividad teórico-práctica, que ponga en el centro de su interés una historia del presente vinculada a la comprensión de los problemas de nuestro tiempo.
38	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?</i>	Nubia Moreno Lache, Lilliana Angélica Rodríguez Pizzinato, Jorge David Sán-	Bogotá, Colombia	Grupo Interinstitucional	2011	97 p.	Se han compilado una serie de artículos que corresponden al resultado de un proceso de capacitación orientado por editorial Vicens Vives Colombia dentro de su espacio de formación a educadores. El objetivo central consistió en evaluar lo que ocurre en el aula desde los procesos de formación docente, la construcción del

							chez Ardila, Mario Fernando Hurtado Beltrán y Alexánder Cely Rodríguez		de Investiga- ción Geopai- deia			currículo y las estrategias y experiencias para un mejor desempeño en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para lograr los objetivos planteados en el seminario, se estableció una alianza con el grupo Geopaideia; equipo de investigación multidisciplinar avalado por las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas, y que tiene como labor central el aportar en la comprensión contemporánea de las Ciencias Sociales, su enseñanza y su relación con el mundo cotidiano. Los artículos que se incluyen enmarcan desde lo normativo, pasando por lo reflexivo, lo histórico y lo práctico y se incluyen los siguientes manuscritos: Los procesos de formación docente, panorama en el contexto colombiano; Pensar la didáctica de las Ciencias Sociales. Senderos y posibilidades; Experiencias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y La salida de campo; Estrategia didáctica tradicionalista o alternativa innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales; El papel de los textos escolares en Ciencias Sociales y Las tecnologías y las redes en la enseñanza de las Ciencias Sociales
39	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Escuela y políticas de la memoria de la violencia en Colombia: una mirada a los estándares de competencias en ciencias sociales</i>	José Gabriel Cristancho Al- tuzarra	San Miguel de Tucumán, Argentina	XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación	2012	16 p.	El artículo expone los conflictos sociales y políticos que ha enfrentado Colombia desde la década de los 80 han implicado la expansión de distintos grupos como guerrillas, paramilitares y mafias narcotraficantes, y han ocasionado diversas y complejas secuelas sociales, culturales y emocionales en la población civil afectada directa e indirectamente. El tema es importante por las víctimas de violencia política 1 entre las que se cuentan quienes han hecho o hacen parte de grupos políticos de oposición, personas que, juzgadas o estigmatizadas como colaboradoras de determinados bandos armados, han sido objeto de persecución por parte de diversos actores, incluido el Estado. Pero también es importante para pensar la configuración de subjetividad y cultura política, y en últimas, el tipo de formación política que se administra o se pretende ejercer en estos contextos. Este trabajo hace parte de la investigación doctoral inscrita en el proyecto Memorias de la violencia política y formación ético-política en jóvenes y maestros en Colombia. Del grupo de investigación Educación y cultura política, orientado por Martha Cecilia Herrera.
40	16-nov-20	Web	Revisado	Libro	N.A	<i>El lugar de la memoria en la educación</i>	Raimundo Cuesta Fernán- dez	España	Con-Ciencia Social	2011	170 p.	Esta reunión fedicariana aportó, como siempre, el vínculo deseable entre el departir amistoso y la reflexión intelectual. Allí se expusieron investigaciones y experiencias, que tomaron la memoria, en tanto que instrumento cognitivo, interpretativo y ético, como tema principal, aunque no exclusivo.
41	16-nov-20	Web	Revisado	Tesis docto- ral	N.A	<i>El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)</i>	Raimundo Cuesta Fernán- dez	Salamanca, España	Universidad de Salamanca	1997	714 p.	El autor del artículo expone la manera en que estudia la evolución de la historia como materia de enseñanza a través de los textos escritos y contextos escolares, y se indaga acerca de los usos sociales peculiares que adopta el conocimiento histórico dentro del sistema educativo en España desde el s. XVIII hasta la actualidad. Con ello se pretende contribuir, dentro de un enfoque de historia social del currículum a la explicación de las formas de producción, distribución y reproducción del conocimiento histórico durante el desarrollo del capitalismo en España y dentro de las nuevas pautas socioculturales inherentes al mismo. a tal fin, se emplea como categoría heurística central la de código disciplinar con la que se pone de manifiesto lo que permanece y lo que cambia en la enseñanza de la historia en el extenso tramo temporal abarcado.

42	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948</i>	Mónica Marcela Muñoz Monsalve	Medellín, Colombia	Historia y Sociedad	2013	26 p.	En el presente trabajo se estudia la construcción de la idea de ciudadano a partir de los manuales escolares de historia, instrucción cívica y urbanidad, constituye una manera de abordar la formación del ciudadano desde lo macroscópico (país/regiones/política) hasta la microescala de la Escuela-sociedad (familias). Los manuales se ubican como un espacio de tensión, que van a impactar sobre las familias, los ciudadanos, la escuela y la sociedad. En este trabajo se puede apreciar la manera cómo el estado (sus instituciones), la iglesia, los partidos políticos (sus intelectuales y agentes) y los ciudadanos (padres de familia y sus hijos), recibieron, adoptaron o se resistieron a estas iniciativas, dispositivos y proyectos.
43	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global.</i>	Daniela Cartes Pinto y Joan Pagès Blanch	Barcelona, España	Clio & Asociados. La Historia Enseñada.	2020	17 p.	El estudio versa sobre las representaciones de los ritmos del cambio en la enseñanza y aprendizaje de la periodización en estudiantes de secundaria. Tanto el tiempo histórico y los ritmos del cambio son primordiales para entender la temporalidad humana. Los contextos actuales están marcados por sus acelerados cambios y por sus constantes contradicciones. Para poder leer el mundo es necesario evidenciar los conflictos, las contradicciones y las diferencias que conviven en los grupos humanos. La metodología es de carácter cualitativa con un diseño mixto, donde los instrumentos utilizados corresponden a cuestionarios, narrativas personales y documentos curriculares. Dentro de los resultados podemos mencionar la importancia que sigue teniendo la representación lineal e irreversible del tiempo como consecuencia de un currículo que enfatiza los aspectos cronológicos del tiempo histórico. No obstante, un 95,6% del estudiante reconoce el cambio y lo asocia fácilmente aquellas transformaciones de rápida duración a nivel personal. En el ámbito de la historia global, el currículo considera las diferentes escalas a tratar los contenidos (local, regional y global), sin embargo, las interrelaciones temporales quedan limitadas a una sola comprensión: la europea.
44	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida...</i>	Nilson Javier Ibagón-Martín y Pedro Miralles-Martínez	Cali, Colombia	Historia y Espacio	2019	10 p.	El presente dossier se ha trazado como objetivo principal socializar resultados de investigación recientes, en el ámbito iberoamericano, en torno a la problematización y comprensión de las relaciones que se dan entre la cultura histórica y la cultura escolar al momento de definir y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Aunque se inscriben en contextos nacionales diversos (Perú, Venezuela, Brasil, España, Argentina, Uruguay y Colombia), los hallazgos y las propuestas teóricas y prácticas de los académicos cuyos textos conforman este número temático permiten identificar retos y posibilidades comunes alrededor del fortalecimiento de la Educación Histórica en Iberoamérica; tarea que en este contexto es indispensable a la hora de estructurar acciones concretas que permitan afrontar y superar los diversos intentos de debilitamiento curricular al que ha sido sometida la enseñanza de la historia –entendida como saber escolar– durante las últimas décadas.
45	16-nov-20	Web	Revisado	Ensayo	N.A	<i>Propuesta didáctica para desarrollar competencias cosmopolitas críticas y destrezas en el pensamiento histórico a partir de la metodología situación-problema.</i>	Ernesto García Leiva	Santa Fe/La Plata –Argentina	Clio & Asociados. La historia enseñada.	2020	21 p.	Este ensayo reflexiona sobre el sentido de la disciplina de la historia en el mundo posmoderno y sobre sus posibilidades pedagógicas en el entorno educativo, de manera que a lo largo de este artículo indagamos en la renovación de la actividad docente dentro de la asignatura de Historia. Para ello diseñamos una propuesta didáctica que se fundamenta en la didáctica crítica y en el aprendizaje participativo por lo que implementamos la metodología situación-problema. Esta propuesta pretende fomentar habilidades hermenéuticas en el análisis de las fuentes y de las

												representaciones para abordar los hechos del pasado. En base a ello desarrollamos el pensamiento histórico y las competencias cosmopolitas críticas en el alumnado. Ensayamos nuestra propuesta didáctica en un curso de 4 de ESO, dentro del sistema educativo español, para posteriormente valorar sus resultados.
46	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>El dispositivo pedagógico en la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1998-20081</i>	Carlos Augusto Jiménez Fonseca	Bogotá, Colombia	Enunciación	2013	15 p.	En este artículo, asociado a la investigación titulada La formación docente en Ciencias Sociales en Bogotá: tensiones entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica 1998-2008, se conceptualizan los términos dispositivo pedagógico, discurso y práctica pedagógicas, a partir de la teoría sociológica de la educación de Basil Bernstein. Estos términos son fundamentales para entender cómo se produce la reproducción de la cultura y la educación. Al finalizar se contextualizará la aplicación de estos términos en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, analizando cuáles son los dispositivos pedagógicos aplicados en este programa de formación docente a la luz de la aplicación del Decreto 272 de 1998.
47	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia</i>	Nubia Astrid Sánchez Vásquez	Medellín, Colombia	Uni-pluri/versidad	2013	12 p.	Este artículo se deriva de los resultados del proyecto de investigación de Maestría en Educación «Las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia». El objetivo es presentar los debates y discursos de algunos académicos en torno a las ciencias sociales escolares en este lapso. El estudio se sustenta en el campo de las disciplinas escolares, la historia social y la postura crítica del currículo. En lo metodológico, se inscribe en los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía, realizados por el grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (GHPP). ² Se revisa la producción del discurso sobre la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales integradas. Se elaboran algunas conclusiones en relación con los recorridos teóricos y las confrontaciones entre la intelectualidad y los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional.
48	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Claves para la enseñanza de la historia</i>	Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo	Bogotá, Colombia	Universidad de los Andes	1997	21 p.	El presente trabajo es resultado de un informe que los autores rindieron al Ministerio de Educación Nacional durante los años setenta. El objetivo era ofrecer orientaciones teóricas y prácticas a los profesores de la enseñanza primaria y secundaria encargados de los cursos de historia de Colombia. Siguiendo las orientaciones de la moderna historiografía, los autores subrayan la importancia de los conceptos y el valor estratégico de los ejemplos para conferir vida a los marcos de referencia. Por la claridad, la pericia de los autores y el acervo bibliográfico que acompaña el ensayo, los editores de la Revista Colombiana de Educación creen que su difusión sería de gran utilidad para los maestros en ejercicio y para los programas de didáctica de la historia que actualmente se ofrecen en las Facultades de Educación. Ambos autores tienen una amplia experiencia no sólo en el ámbito de la docencia sino en el campo del diseño y promoción de textos para la enseñanza. Jaime Jaramillo Uribe, egresado de la Escuela Normal Superior y en una época director de su escuela anexa —la institución adjunta destinada a las prácticas pedagógicas—, fue el director científico del Manual de historia de Colombia (1978-80), la obra colectiva que tantos servicios ha prestado a la propagación de los estudios históricos en nuestro medio. Algo similar ocurre con Jorge Orlando Melo, quien ha destinado buena parte de su esfuerzo académico a promover vastos programas de divulgación. Durante los últimos quince años su nombre ha estado vinculado con los proyectos nacionales más ambiciosos de difusión de materiales históricos. Es el editor de la Historia de Antioquia (1988), uno de los

												asesores de la Nueva Historia de Colombia (1989), el director académico de varias entregas de la Grau Enciclopedia de Colombia (1991), el editor de la Historia de Medellín (1996) y el actual animador científico de Credencial Historia, el intento de mayor envergadura realizado en el país por llevar la reflexión histórica a manos del gran público. A esto se suma su texto Raíces 5 (1989), un manual escolar que ha vendido más de 60.000 ejemplares en el competitivo mundo de las cartillas destinadas a la enseñanza primaria. El texto de Jaramillo Uribe y Melo ofrece una cuidadosa bibliografía para nutrir los temas objeto de estudio. Como buena parte de ella se ha enriquecido en los últimos años con investigaciones nacionales y extranjeras, los editores de la Revista Colombiana de Educación sugieren a los lectores remitirse a la actualización bibliográfica hecha por J. O. Melo en su libro Historiografía colombiana, realidades y perspectivas (Medellín, 1996). Allí podrán encontrar un completo inventario de obras generales y libros especializados sobre el mundo precolombino, el Descubrimiento, la Conquista, la Colonia, la Independencia y los siglos XIX y XX. Esta bibliografía viene acompañada de breves y provocativos comentarios dirigidos a facilitar su consulta ya promover su estudio por parte de estudiantes y profesores.
49	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Balace historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia</i>	Orlando Silva Briceño	Bogotá, Colombia	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	2013	22 p.	El texto que se presenta a continuación es el resultado del proceso de investigación desarrollado en el marco de la tesis de doctorado titulada: Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber poder en Colombia: 1976-1994. El documento expone un balance sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia con el fin de establecer la manera en que ésta se ha venido constituyendo como un objeto de estudio histórico, promoviendo la emergencia de un nuevo campo historiográfico en el ámbito de la educación: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares.
50	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Memoria, historia y didáctica crítica</i>	Raimundo Cuesta	Burgos, España	Etnohistoria de la escuela	2003	24 p.	Este artículo, tras pasar revista a diversas tradiciones intelectuales que tocaron el tema de la memoria, argumenta acerca de los inconvenientes para la educación de establecer una falaz y estricta división entre memoria e historia, y, en cambio, defiende una didáctica crítica fundada en una historia con memoria. Este tipo de historia y esta clase de didáctica plantean el deber de memoria en la educación como una responsabilidad hacia el pasado, el presente y el futuro. Se trataría de proponer como programa de enseñanza una historia del presente, es decir, una genealogía de los problemas que nos afectan. De ahí que se postule, problematizando el presente y mirando hacia el futuro, una suerte de educación histórica del deseo.
51	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza</i>	Raimundo Cuesta Carlos Lomas (Coordinador)	Salamanca, España	Octaedro	2011	32 p.	El objetivo de este texto es, por una parte, estimular la memoria de la educación en España y el conocimiento de cómo ha sido, de cómo es y quizá de cómo debería ser la educación que queremos y, por otra, reflexionar sobre la importancia del aprendizaje escolar de la memoria colectiva en la construcción de una ciudadanía democrática y divulgar orientaciones y materiales didácticos en torno a la educación de la memoria.
52	16-nov-20	Web	Revisado	Trabajo de Investigación para optar por el título	N.A	<i>La instrucción cívica y moral en la enseñanza de la historia durante la república conservadora, 1880-1930</i>	Alejandro Mojica Villamil	Bogotá, Colombia	Universidad Nacional de Colombia	2015	213 p.	En la presente investigación se analizará la propuesta de enseñanza de la historia que surgió en Colombia bajo el contexto político y social conocido como república conservadora (1880-1930), periodo en el que se estableció un marco educativo que estipuló como eje transversal una instrucción confesional, difundiendo la moral

				de Magister en Historia									católica y la revalorización del legado hispánico en procura de legitimar la propuesta ideológica-política del gobierno y la consolidación de una representación del pasado de tipo conservadora. La enseñanza de la historia mediante los manuales sirvió como un medio para este objetivo, al trazar los orígenes nacionales, los imaginarios patrióticos y una memoria oficial; además, coadyuvó a través de los contenidos, a instruir implícita o explícitamente, elementos ideológicos, políticos, morales, valores, deberes y lecciones que establecieron un proyecto formación ciudadana y de identidad nacional.
53	16-nov-20	Web	Revisado	Trabajo de Investigación para optar por el título de Magister en Historia	N.A	<i>Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953 -1974</i>	Luz Yehimy Chaves Contreras	Bogotá, Colombia	Universidad Nacional de Colombia	2015	165 p.	Esta investigación aborda el proceso histórico de la formación de docentes profesionales en Colombia desde 1953 hasta 1974, con especial atención en el desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional. Los aspectos que analiza este trabajo son la política educativa, el desarrollo institucional de la UPN y la formación de estudiantes para licenciandos al interior de la UPN.	
54	16-nov-20	Web	Revisado	Trabajo de Investigación para optar por el título de Magister en Historia	N.A	<i>La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007</i>	Carolina Andrea Guerrero García	Bogotá, Colombia	Universidad Nacional de Colombia	2011	190 p.	La presente investigación buscó realizar un análisis del impacto de las reformas educativas en la enseñanza de la historia desde 1973 periodo en el que se emprendió la modernización del sistema educativo en Colombia hasta el año 2007 año en el que el distrito aplica un modelo propio para la capital del País. La motivación principal para realizar esta investigación se basó en la escasez de trabajos investigativos sobre el tema, pero particularmente la importancia de su investigación en la formación de una nación con memoria, consciente de su actuar y constructora proactiva de sociedad. La investigación realizó un análisis de las transformaciones y continuidades que tuvo la enseñanza de la historia, identificando el posicionamiento que había obtenido durante las primeras siete décadas del siglo XX, con el respaldo de algunos gobiernos. De manera contraria, se encontró que, en las décadas posteriores, los efectos generados por las dinámicas mundiales, las tensiones económicas, políticas, los conflictos bélicos e ideológicos, que se materializaron en políticas educativas y reformas, difuminaron la enseñanza de la historia en el país.	
55	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas</i>	Gina Claudia Velasco Peña	Bogotá, Colombia	Uni-pluri/versidad	2014	12 p.	El presente artículo hace parte del balance historiográfico realizado en el marco del proyecto de tesis La configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales escolares en la educación básica y media en Colombia: los alcances de las reformas al currículo oficial (1945-2002) del doctorado interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con él se pretende hacer una aproximación a la producción sobre la historia reciente de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, especialmente de aquellas que se acercan a la indagación de las dinámicas históricas de las disciplinas escolares para determinar los ámbitos en que se han investigado, así como los avances, limitaciones y vacíos que persisten en este campo. Esta es una investigación enmarcada en la historia social desde la perspectiva de la historia total. Tratará de avanzar en la reconstrucción de los procesos de configuración curricular y en la explicación de la función del conocimiento social en la escuela en relación con los diferentes intereses, demandas y expectativas sociales. En este sentido, se pretende aportar por la comprensión global y crítica de la sociedad desde la mirada de los fenómenos educativos, como también develar las formas en que se produce la selección, sín-	

												tesis y formalización de los discursos y contenidos educativos de las ciencias sociales y analizar las pautas y prácticas de enseñanza con sus intenciones formativas.
56	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa</i>	Hader Calderón Serna	Medellín, Colombia	Uni-pluri/versidad	2011	13 p.	Desde el segundo semestre del año 2008, como una propuesta de mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se abrió una línea de investigación formativa denominada "Escuela Abierta y formación para las ciudadanías". Esta línea surgió como producto de la pregunta sobre el lugar del maestro de ciencias sociales en contextos educativos no escolares y en la gestión de la comunidad, por lo cual se planteó la idea de escuela abierta como una forma de ampliar la mirada sobre la escuela, vinculándola con otros lugares educativos y entornos, con el propósito de comprender y potenciar las posibilidades que estos nos ofrecen para la formación en ciudadanías. La no existencia de currículos preestablecidos, la diversidad de problemáticas sociales y marcos institucionales, y la variedad de objetivos de las distintas propuestas educativas, hacen ver la necesidad de profesionales capaces de pensar pedagógicamente desde escenarios radicalmente diferentes y de promover procesos de investigación-acción-participativa con las comunidades, que contribuyan a transformar dichas problemáticas desde sus potencialidades e iniciativas. De ahí que la formación de maestros para un ámbito tan vasto y diverso como este de la educación social y comunitaria se deba abordar desde la reflexión propia del campo y a partir de un proceso riguroso de investigación que considere la relación dialéctica entre teoría-práctica. La idea de escuela abierta posibilita permear y resignificar pedagógicamente los lugares, tiempos y procesos de la educación y la escuela, vinculándolos con el mundo de la vida, la cultura y los territorios.
57	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades</i>	Alcira Aguilera Morales	Bogotá, Colombia	Folios	2017	13 p.	El presente artículo revisa críticamente algunos lugares y supuestos que damos por ciertos en el campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia, y que quizá no dejan problematizar y buscar alternativas en la enseñanza de estas disciplinas. Para ello interesó revisar varios documentos balance que se han escrito sobre el asunto y desde allí reconstruir contrasentidos, tensiones, lugares comunes y los retos que constituyen para el campo.
58	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?</i>	Carlos Marcelo Angelique	La Plata, Argentina	Clío & Asociados	2011	14 p.	El contexto educativo donde se inscriben las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia plantea una serie de problemas y dificultades que demanda respuestas a las instituciones de formación docente. En este trabajo se procura reflexionar sobre aquellas herramientas y competencias teóricas y metodológicas de la disciplina y de la Didáctica de la Historia que deberían conformar el repertorio de la formación de un profesor de historia reflexivo y crítico. Con el objetivo de pensar alternativas curriculares y abrir el debate sobre la actual formación docente, se cierra el trabajo con una propuesta de posibles espacios curriculares en los planes de estudio de los profesorados de historia que permitan articular conocimientos, revisarlos, recrearlos y reflexionarlos críticamente en función de la enseñanza.
59	16-Nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>ENSEÑAR HISTORIA, HACIENDO HISTORIA Enseñanza De La Historia, Solución De Problemas E Historia Oral</i>	Gina Claudia Velasco Peña y Ricardo Castaño Támara	Bogotá, Colombia	Revista Vínculos	2004	17 P.	El artículo "Historia Oral: una alternativa para la enseñanza de la historia" busca desde la práctica docente hacer una propuesta de la enseñanza de la historia basado en varias estrategias didácticas como lo son: la tipología de proyectos de historia oral en el ámbito disciplinar y la solución de problemas en el ámbito peda-

												los procesos y discursos sobre la inclusión, la migración, las etnias, los afrodescendientes y sus roles en la construcción de la historia.
63	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras.</i>	Joan Pagés Blanch	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	15 p.	En este artículo se plantean algunas de las ideas necesarias para que el profesorado de educación primaria y secundaria pueda enseñar unas ciencias sociales para comprender, pensar y actuar en un mundo tan complejo y en cambio como el que nos está tocando vivir. La reflexión sobre la naturaleza de los saberes que necesita dominar un maestro para enseñar ha crecido mucho desde la aparición y consolidación de las didácticas específicas en la formación de maestros. Las didácticas específicas han construido conocimientos sobre las especificidades de las distintas disciplinas escolares, han investigado sobre sus problemas de enseñanza y aprendizaje y han creado un corpus teórico y metodológico fundamental para elaborar planes y estrategias para intervenir en las aulas y para que la formación de su profesorado se base en conocimientos surgidos de la práctica de enseñar.
64	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>PANEL: La enseñanza y el aprendizaje de la geografía y la historia</i>	Alicia Graciela Funes y Miguel Ángel Jara	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	9 p.	En el artículo investigadores en didáctica de la historia en una universidad pública de la Patagonia Argentina, se interesan en compartir algunas reflexiones en torno a la constitución del campo de investigación a partir de la experiencia de formadores investigadores. Desarrollan investigación educativa de carácter mixto que tiene por finalidad producir conocimientos en torno a la educación histórica y a la formación docente en ciencias sociales y en historia, al mismo tiempo que reflexiona sobre el oficio del investigador. La formación docente concebida como trayectoria, como proceso continuo y permanente es imprescindible para llevar a la práctica un proyecto pedagógico. Focalizando diversos mojonos de esa trayectoria estudiamos: las prácticas docentes en la formación inicial de maestros y de profesores de historia también investigan la formación docente en servicio atendiendo a la diversidad de experiencias formativas, laborales.
65	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares</i>	Viviana Zenobi	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	9 p.	La investigación educativa encuadrada en una corriente crítica se enlaza dentro de las perspectivas interpretativa y crítica, a la vez que se vale de los aportes del enfoque biográfico-narrativo. Es una investigación interpretativa porque intenta comprender la conducta humana a partir de los significados, creencias e intenciones de los sujetos que intervienen en el hecho educativo, en este caso, los profesores que han utilizado los nuevos materiales en sus clases de Geografía. Pretendió penetrar en el mundo personal de los docentes, es decir, me interesó saber cómo interpretaron las situaciones, qué significaron para ellos, qué intenciones tuvieron y tal como afirma Bolívar (2002) hablaron de ellos mismos sin silenciar su subjetividad; en sus expresiones siempre estuvieron presentes, además de los aspectos técnicos, las dimensiones moral, emotiva y política.
66	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?</i>	Belinda Arteaga Castillo y Siddhartha Camargo	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	18 p.	En el presente texto se presentan los resultados de una encuesta aplicada, en el mes de marzo del 2011, a 2,598 estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Secundaria con especialidad en Historia de 65 Escuelas Normales públicas de México. La finalidad de dicha encuesta fue responder a las preguntas: ¿Cuál es el nivel de cultura y conciencia históricas de los estudiantes normalistas? Y ¿Cómo perciben los estudiantes normalistas la docencia de la historia a la que tienen acceso en las Escuelas Normales?
67	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Cómo se enseña historia en la escuela secundaria en México (caso escuelas urbanas de Culiacán Sinaloa)</i>	Juan Alberto Cebresos Rivera, Alba Denisse Tapia	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de	2012	8 p.	En el artículo los autores describen como uno de los mayores retos en el aprendizaje de la historia, está en la enseñanza, es decir, en las formas y estrategias que los maestros dispongan para motivar una serie de emociones en sus alumnos. El

							Real y José Manuel Arredondo Chávez		las Ciencias Sociales			estudio que aquí se presenta, es una experiencia de investigación de un equipo de alumnos de la Licenciatura en educación, con especialidad en historia de la Escuela Normal de Sinaloa. Se observaron y se hicieron registros de corte etnográfico a quince escuelas secundarias del área urbana de la ciudad de Culiacán Sinaloa. Se trata de dar cuenta cómo, se aprende historia, desde la descripción desinteresada de maestros en formación a través de la observación no participante. Los resultados resultan interesantes, toda vez que denotan las fallas y oportunidades en la enseñanza de contenidos y competencias históricas.
68	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La historia de África y la cultura afrobrasileña en la escuela primaria en Uberlândia-Minas Gerais-Brasil</i>	Gizelda Costa da Silva	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	10 p.	El objetivo de este artículo es presentar los resultados parciales de la investigación realizada en el nivel de Doctorado, presentado en 2011, con el tema: "El estudio de historia y cultura afrobrasileña en la escuela primaria: Currículos, Formación y Práctica docente". El análisis de la Ley 10.639/2003 y su aplicación en las escuelas de escuela primaria fueron objeto del análisis, así como la percepción de profesores sobre su importancia.
68	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Didáctica de las ciencias sociales: una mirada desde su presencia en revistas universitarias colombianas.</i>	Ruth Quiroz Posada y Raquel Pulgarín Silva	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	35 p.	Uno de los elementos que muestra la complejidad temática de la Didáctica de las ciencias sociales se observa en la pluralidad de publicaciones y de temas abordados en los artículos de revistas universitarias nacionales, encargadas de promover el conocimiento de resultados de investigación en las diferentes disciplinas sociales que se enseñan. Esta ponencia, se apoya en algunos hallazgos logrados ¹ y es más un llamado a la consolidación de grupos y redes de investigadores que promuevan o dinamicen otro tipo de enseñanza de lo social en los diferentes niveles de la educación. Asimismo, problematiza la escasa investigación propiamente dicha en didáctica de las ciencias sociales.
70	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>PANEL: EDUCACIÓN POLÍTICA, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA</i>	Gabriel Álvarez	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	12 p.	En el manuscrito el autor detalla de manera precisa la forma orgánica en que el sistema educativo de la jurisdicción se encuentra implementando para su escuela secundaria una serie de cambios curriculares e institucionales destinados a poner fin a la Reforma Educativa de los años '90. Desde lo curricular, y en el caso de la materia Geografía, se ha propuesto un reexamen sobre el sentido de su enseñanza, así como de su relevancia y significatividad en la formación del estudiante como un sujeto político. De este modo, esta presentación tiene por finalidad comunicar y aportar al encuentro un recorte del proceso de cambio en cuestión a partir de la enunciación de los propósitos e intencionalidades políticas, el marco interpretativo adoptado y los ejes de las problemáticas geográficas seleccionadas, entre otros elementos curriculares.
71	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Los estudiantes y la Democracia. Un estudio desde las aulas de historia al finalizar la Educación Básica</i>	Carlos Muñoz Labraña y María Sánchez Agustí	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	13 p.	La comunicación pretende dar cuenta de un estudio de carácter cualitativo efectuado en la Provincia de Concepción-Chile, que ha tenido la pretensión de estudiar las percepciones que posee el estudiantado acerca de la democracia. Los resultados obtenidos sugieren que si bien el profesorado hace ingentes esfuerzos para que el estudiantado llegue a construir un concepto de democracia, conozca los principales episodios de la historia de la democracia y, proporcione algunos interesantes ejemplos acerca de sociedades más o menos democráticas, la democracia aparece para el estudiantado, como un concepto estático, rígido, a veces estancado en el tiempo, la mayoría de las veces ajeno a la vivencia escolar y más bien propia de otros contextos, lo que tensiona la apropiación del concepto, el desarrollo de las habilidades asociadas y su valoración por parte del estudiantado. Así como el impacto que tiene la Escuela y la enseñanza de las ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento social y la construcción de la democracia.

72	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Diplomática y enseñanza: Del aula al PC</i>	Manuel Salamanca López	Medellín, Colombia	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	2012	12 p.	El presente trabajo nos acerca al diseño de una acción formativa en el campo de la Diplomática, adaptada a especialistas de carácter archivístico. En esa línea, se deconstruye un caso real, informando del método preparatorio de los contenidos y su adaptación a la casuística de la enseñanza virtual, además de tener en cuenta la plataforma a través de la cual serán difundidos. Para ello, se tendrán en cuenta la duración, destinatarios y objetivos del curso, además de las posibles contingencias que puedan surgir durante su celebración.
	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia</i>	Raimundo Cuesta	Salamanca, España	Gerónimo de Uztariz	2002	23 p.	
	16-nov-20	Web	Revisado	Artículo	N.A	<i>La enseñanza de la historia como contramemoria crítica</i>	Raimundo Cuesta			2007	116 p.	

Anexo No. 2. Análisis por contraste: corpus documental.

ANÁLISIS POR CONTRASTE. <i>Corpus documental</i>	
Referencia bibliográfica:	
Tema principal:	
Abordaje del autor:	
Problemas:	
Preguntas:	
Fuentes utilizadas:	
Marco teórico:	
Categorías de análisis:	
Metodología:	
Aporte investigativo:	
Nuevos problemas:	
Resumen:	