

**POLÍTICA EDUCATIVA REFERIDA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: SUS  
DISCURSOS Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA  
INSTITUCIÓN ESCOLAR**

**AILEEN ASTRID ROCHA VARGAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2018**

**POLÍTICA EDUCATIVA REFERIDA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: SUS  
DISCURSOS Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA  
INSTITUCIÓN ESCOLAR**

**AILEEN ASTRID ROCHA VARGAS**

**Cod: 2015287610**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación**

**DIRECTOR**

**DIXON VLADIMIR OLAYA GUALTEROS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2018**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del Director**

---

**Firma del Co-director**

---

**Firma del Jurado**

---

**Firma del Jurado**

**Ciudad y Fecha:** \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMIENTOS**


Agradezco especialmente las orientaciones y los aportes del profesor Dixon Vladimir Olaya Gualteros que permitieron enriquecer este trabajo a lo largo de todo su proceso.

También agradezco a las docentes y las directivas del Colegio Julio Garavito Armero I.E.D., por inspirar y alentar este trabajo.

Agradezco a Dios por permitirme culminar esta etapa.

A todos los que me acompañaron y apoyaron en este proceso, especialmente a la infinita paciencia de mis hijos Manuel y Aileen.

A la nona, por la vida.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Enseñando al ser humano</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 297</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría de investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Política educativa referida a la enseñanza de la historia: sus discursos y su relación con la práctica pedagógica en la institución escolar.
<b>Autor(es)</b>	Rocha Vargas, Aileen Astrid
<b>Director</b>	Olaya Gualteros, Dixon Vladimir
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 297 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	POLÍTICA EDUCATIVA; ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS; DISCURSO PEDAGÓGICO; CULTURA POLÍTICA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado en la que se realizó el análisis de los discursos provenientes de la política educativa en torno a la enseñanza de la historia en nuestro país con posterioridad a la expedición de la Ley General de Educación.</p> <p>Esta tesis de grado se desarrolló a partir del análisis crítico del discurso en donde se analizaron las tensiones entre lo que es emanado desde el discurso pedagógico oficial (Lineamientos y estándares curriculares de ciencias sociales), los documentos de la institución escolar (Proyecto Educativo Institucional, malla curricular y plan de estudios de ciencias sociales) y las prácticas pedagógicas en la voz del sujeto maestro frente a la enseñanza de la historia y su papel en la configuración de la cultura política de los estudiantes.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>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. En: <i>Revista Colombiana de Educación</i>. No. 62. pp. 221-244.</p> <p>Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En: Rodríguez, J. (2004). <i>Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá</i>. Bogotá. IDEP. pp. 66-85.</p> <p>Archila, M. (2006). La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Editorial Facultad de Ciencias Humanas. pp.175-204.</p> <p>Arias, D. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. En: <i>Revista de Estudios Sociales</i>. Núm. 52, abril-junio. Universidad de los Andes. pp. 134-146.</p>

- Arostegui, J. (2004). *La memoria del pasado*. En: *Revista de Historia Contemporánea "Pasado Memoria"* No. 3. España. pp. 5-51.
- Barbero, J. (2003). Razón técnica y razón política: espacios/tiempos no pensados. *Revista Alaic*. Recuperado de [http://www.eca.usp.br/associa/alaic/revista/r1/art\\_02.pdf](http://www.eca.usp.br/associa/alaic/revista/r1/art_02.pdf)
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Bejarano, J. (1997). Guía de perplejos. Una mirada a la historiografía colombiana. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. No. 24. Universidad Nacional de Colombia. pp. 284-329.
- Bernstein, B. (1994). La construcción social del discurso pedagógico. En: *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid. Morata. pp. 168-220.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y comunicación. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 18-34.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 35-56.
- Betancourt, D. (1995). *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Colombia. Editorial Magisterio.
- Bifo, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de sueños. Madrid.
- Carr, E. (1984). *¿Qué es la historia?* España. Ariel.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Alphen, V. y Barreiro, A. (2013) La Construcción del conocimiento histórico. En: *Propuesta Educativa*. Número 39. Año 22. Jun. 2013. Vol 1. pp. 13-23. Buenos Aires. FLACSO
- COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO. (2012). Malla curricular ciclo IV.
- \_\_\_\_\_. (2013). Plan de estudios de Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. (2014). Manual de convivencia. Bogotá, Colombia.
- COLOMBIA. CONGRESO. Ley 115 (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. En: *Pedagogía y saberes* No. 1. pp. 14-27.
- Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 5-17.
- Díaz, M. y Bernstein, B. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *"Towards a Theory of Pedagogic Discourse"* en CORE, Vol. 8, No. 3. Traducido con permiso de los

autores por Carlos Ossa.

- Díez, G. (2015). La construcción educativa del sujeto neoliberal: el sujeto emprendedor. Recuperado de: <https://educa2012.wordpress.com/2015/01/18/la-construccion-educativa-del-sujeto-neoliberal-el-sujeto-emprendedor/>
- Escobar, A., Álvarez S. y Dagnino E. (2001). Introducción: Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En: *Política cultural & cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Estrada, J. (2002). *Configuraciones de política educativa neoliberal*. Estudio preliminar. Universidad Nacional.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En: *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedsa. pp.179-203.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. España. Ariel.
- Fernández, C. (2004). *Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso: aportaciones desde una posición crítica*. RES No. 4. pp. 283-292.
- Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets Editores 1992.
- Gómez, J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. En: *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, pp. 5–27, jan./abr. 2014.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Heidegger, M. (1927). Temporeidad e historicidad. En: *El ser y el tiempo*. Barcelona. Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, M. (s.f.). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Recuperado de <http://observatorio.unillanos.edu.co/portal/archivos/Documentos/documentos/18cultura%20pol%C3%ADtica%20y%20formaci%C3%B3n%20ciudadana.pdf>
- Herrera, M. (2008). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. En: *Historia de la educación-anuario*, 9. Recuperado el 18 de noviembre de 2016, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231392772008000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231392772008000100004&lng=es&tlng=es).
- Herrera, M. y Muñoz, D. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? En: *Acciones e Investigaciones Sociales*. ISSN: 1132-192X. 26 (julio), pp. 189-206.

- Herrera, M. e Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. En: *Nómadas*. No. 20. Bogotá. pp. 76-85.
- Herrera, M., Infante R., Pinilla A. y Díaz C. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En: *Las luchas por la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/255983260\\_PEDAGOGIA\\_DE\\_LA\\_MEMORIA\\_Y\\_ENSEANZA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_RECIENTE\\_1](https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1)
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2012). *Historias que hacen historia*. Colombia.
- Jäger, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En: *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedsa. pp. 61-100.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: *Ágora*, núm. 7. pp. 5-42.
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 44, pp. 9-27.
- Melo, J. (2000). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En: Leal, F. y Rey, G. Editores. (2000). En: *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Colombia. Tercer Mundo. pp. 153-177.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Colombia.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Olaya, V. y Herrera, M. (2009). Planes de desarrollo: visión de ciudad y concepciones de "joven". En: *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 57. Julio-Diciembre. pp. 176-198.
- Ortiz, I. y Vizcaino, J. (2014) La Ley General de Educación veinte años después: una valoración a la luz del Derecho Humano a la Educación. En: *Revista educación y ciudad*. No. 27. IDEP. pp. 27-49.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Ediciones Morata.
- Pulido, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. En: *Revista educación y ciudad*. No. 27. IDEP. pp. 15-26.

- Ricoeur, P. (2000). Cap. II. Historia Epistemología. En: *La memoria, la historia el olvido*. Argentina. Fondo de Cultura Económica. pp. 173-305.
- Rodríguez, A. (2015) *20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades*. Bogotá. Magisterio.
- Rodríguez, J. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá. IDEP.
- Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En: Ortega, P. Ed. *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 135-158.
- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En: Carretero, M. y Voss, J. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorroutu. pp. 47-69.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En: *Memoria Académica*. Universidad Nacional de la Plata. No. 14, pp. 34-56
- Santisteban, A., González N. y Joan Pagès. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: *XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales "metodología de investigación en didáctica de las ciencias Sociales"*.
- Schlemenson, S. (2006). Introducción. En: Carretero, M., Rosa, A. y González, M. Compiladores. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. s. f. Reorganización curricular por ciclos.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona.
- Serna, A. (2015). Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010). En: *Revista de Estudios Sociales*. No. 52 Bogotá, abril - junio de 2015.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires. Paidós..
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 71. Colombia. pp. 165-185.
- Vega, R. (1998). Notas sobre la disciplina histórica y enseñanza de la historia. En: *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá. Antropos. pp. 23-118.
- Virilio, P. (1998). *La máquina de la visión*. Madrid. Cátedra.

Virno, Paolo (2003). *El recuerdo del presente, Ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires-Barcelona. Ed. Paidós.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid. Siglo XXI.

#### 4. Contenidos

La presente investigación inicia haciendo un recorrido historiográfico en torno a la disciplina histórica y su consolidación dentro del campo del saber, así mismo cómo se estableció en el ámbito académico en Colombia y su lugar en la escuela a lo largo del siglo XX, para luego explicar los elementos que hacen parte de su enseñanza en la escuela.

Se abordaron las categorías de cultura política y prácticas pedagógicas, cada una de ellas para lograr identificar sus componentes y posibilitar así el análisis documental en cada uno de los siguientes planos discursivos: discurso pedagógico oficial, discurso institucional y prácticas pedagógicas, de manera que se pudo evidenciar la forma en la que se enuncia cómo debe ser abordada la enseñanza de la historia y la forma en la que se recontextualiza este saber en la escuela, así como el tipo de cultura política que es promovida con ella.

#### 5. Metodología

A partir de la construcción del problema de investigación, se estableció el análisis crítico del discurso como la ruta metodológica para abordar el estudio de las relaciones entre el discurso proveniente de la política educativa en torno a la enseñanza de la historia y las prácticas pedagógicas que son promovidas en la escuela.

Se identificaron tres planos discursivos: el primero de ellos los documentos provenientes de la política educativa, como son la Ley General de Educación, los lineamientos curriculares y los estándares de ciencias sociales; el segundo los documentos de la institución educativa, para lo cual se tomó como ejemplo el Colegio Julio Garavito Armero I.E.D., indagando allí en el Proyecto Educativo Institucional, el manual de convivencia, la malla curricular y el plan de estudios de ciencias sociales. El tercer plano discursivo lo constituyeron las prácticas pedagógicas en la voz del sujeto maestro. En cada uno de estos planos se abordaron las preguntas pertinentes para indagar en torno a lo establecido en cuanto a la disciplina histórica, la enseñanza de la historia y la cultura política para finalmente señalar la manera en que cada uno de estos planos discursivos interactúa y se expresa en la institución escolar.

#### 6. Conclusiones

Aunque la enseñanza de la historia ha sido desplazada a un lugar cada vez más limitado, tal como se observó en los documentos oficiales, como son la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Curriculares para las Ciencias Sociales, se evidencia un elemento que permanece frente a la enseñanza de la historia y este consiste en ver el conocimiento histórico como la posibilidad de consolidar entre los miembros de la sociedad la idea de Estado nación que se propone; en este hilo conductor se encuentra que la orientación sobre la enseñanza de la historia ha pasado de promover la llamada historia de bronce, a una que tras la promulgación de la Constitución Política de 1991, ha enfocado su interés en la formación de valores y competencias ciudadanas. Importa indicar que como uno de los aportes significativos de los documentos oficiales, es que se ha abierto la posibilidad de escuchar las voces de actores sociales que habían sido excluidos de los relatos históricos anteriores como son las mujeres y las minorías étnicas y raciales.

La visión temporal en los discursos oficiales se ubica en el análisis de la *evolución histórica de la realidad*, por consiguiente transmite una idea de progreso promovida desde las reformas

educativas que buscan el mejoramiento social en manos de la escuela al capacitar ciudadanos competentes para el mundo globalizado, en función del lugar social en el que se desempeñen cuando asuman su rol en el llamado mundo del trabajo

Tales discusiones y cuestionamientos, permiten problematizar sobre el papel de la enseñanza de la historia como uno de los elementos que coadyuvan en la formación de la cultura política de los estudiantes, debido a que ésta ha sido orientada mayormente hacia la educación en valores. Dentro de lo que se hace explícito en el plano discursivo de los documentos oficiales, la enseñanza de la historia se encamina más hacia una formación en donde la comprensión del pasado permite establecer una serie de valores que posibilitan la aceptación pasiva del orden establecido, el respeto a las normas y la autoridad, la conciencia de hacer parte de una comunidad en donde se requiere ser productivo para lograr el reconocimiento social.

Partiendo del reconocimiento de los discursos y las prácticas escolares, se puede interpretar que lo que subyace frente a la formación histórica en la institución escolar con relación a la cultura política que promueve, no es solamente la idea del ciudadano sino la del sujeto emprendedor del que habla Díez (2015), el cual ya no se posiciona desde la exigibilidad de sus derechos, sino que ahora hace hincapié en la configuración de un actor auto-emprendedor, desdibujando la comunidad política de procedencia y centrándose en el individuo en cuanto a su propia responsabilidad al constituirse en el sujeto neoliberal *feliz*, el que por mérito propio ha alcanzado el éxito y sobre quien recae toda responsabilidad de no cumplir con la expectativa auto-impuesta. Al restringir tal consideración solamente a lo que es funcional para resolver las necesidades materiales, el sujeto queda desprovisto de su trascendencia histórica y se consolida el sujeto neoliberal para quien dentro de su ser cultural político, la única presencia valedera es la que atiende a establecer su posición dentro de la escala productiva que satisface las necesidades impuestas por la sociedad de consumo y que le permiten hacer parte del *mundo feliz* al que puede acceder al usufructuarse a sí mismo

Las rupturas a un modelo de fuerte enmarcación pueden emerger ante la inquietud de pensar otras formas de relacionarse dentro de la escuela, las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia se sitúan así ante el interrogante de cuál va a ser su aporte en la configuración de la cultura política de los ciudadanos colombianos, cuál será el proyecto que se proponga para estudiar el pasado y convertirlo en una posibilidad de reconstruir el tejido social en un escenario pos-acuerdo. Del mismo modo cuáles serán los agentes que hagan parte del diálogo que construya ese saber disciplinar y pedagógico dentro de una comunidad de sentido que desde finales del siglo XX pretendió distanciarse del conocimiento histórico.

<b>Elaborado por:</b>	Rocha Vargas, Aileen Astrid
<b>Revisado por:</b>	Olaya Gualteros, Dixon Vladimir

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	29	05	2018
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>14</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>20</b>
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>20</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>20</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>21</b>
<b>RUTAS INVESTIGATIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</b>	<b>23</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>56</b>
<b>LA HISTORIA COMO DISCIPLINA</b>	<b>56</b>
<b>ESTABLECIMIENTO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN COLOMBIA Y LA CONFIGURACIÓN DE SU ENSEÑANZA</b>	<b>75</b>
<b>LA CULTURA POLÍTICA</b>	<b>104</b>
<b>LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>129</b>
<b>1.1. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>129</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>148</b>
<b>2.1. POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</b>	<b>148</b>
<b>2.1.1. REFERENTES DE LA POLÍTICA PÚBLICA FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CONTEXTO DE EMERGENCIA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</b>	<b>150</b>
<b>2.1.2. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b>	<b>167</b>
<b>2.1.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DILUIDA EN EL PRESENTISMO: LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LAS CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>180</b>
<b>2.1.4. ESTÁNDARES CURRICULARES PARA LAS CIENCIAS SOCIALES: ¿LA TEMPORALIDAD COMO UN SUMARIO TEMÁTICO?</b>	<b>198</b>
<b>CAPITULO 3</b>	<b>217</b>
<b>3.1. EL DISCURSO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: LA AUSENCIA EN LOS DOCUMENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b>	<b>217</b>

<b>3.2. LA MALLA CURRICULAR DEL CICLO IV: UN TRABAJO POR PROYECTOS QUE CARECE DEL TIEMPO</b>	<b>227</b>
<b>3.3. EL PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES: LA RUPTURA CON LA MALLA CURRICULAR</b>	<b>239</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>256</b>
<b>4.1. LA VOZ DE SUJETO MAESTRO A PARTIR DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b>	<b>256</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>272</b>
<b>5.1. CONCLUSIONES</b>	<b>272</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>285</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>295</b>
<b>ANEXO 1. GUÍAS DE TRABAJO PARA SALIDAS PEDAGÓGICAS 1</b>	<b>295</b>
<b>ANEXO 2. GUÍAS DE TRABAJO PARA SALIDAS PEDAGÓGICAS 2</b>	<b>297</b>

Tabla de Gráficas

<b>Gráfica N° 1 La disciplina histórica</b>	<b>73</b>
<b>Gráfica N° 2 Enseñanza de la historia</b>	<b>102</b>
<b>Gráfica N° 3 Análisis Crítico del Discurso y Código Educativo</b>	<b>147</b>
<b>Gráfica N° 4 Secuencias de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales</b>	<b>185</b>
<b>Gráfica N° 5 Conceptos fundamentales para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales</b>	<b>191</b>

Tabla de Tablas

<b>Tabla N° 1 Preguntas analíticas</b>	<b>139</b>
<b>Tabla N° 2 Manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales</b>	<b>205</b>
<b>Tabla N° 3 PERFIL DOCENTES GARAVISTAS</b>	<b>222</b>
<b>Tabla N° 4 PERFIL ESTUDIANTES GARAVISTAS</b>	<b>224</b>
<b>Tabla N° 5 Perfiles para el maestro y el estudiante del ciclo IV</b>	<b>230</b>
<b>Tabla N° 6 Malla curricular ciclo IV. Cultura de los derechos humanos y Relaciones interpersonales, interculturales y sociales</b>	<b>235</b>
<b>Tabla N° 7 Competencias y desempeños de Ciencias Sociales para el grado noveno.</b>	<b>247</b>

## INTRODUCCIÓN

En un mundo en el que los ritmos de vida están marcados por la velocidad de las relaciones de todo orden, la inmediatez de las comunicaciones, la instantaneidad en la información y el vivir al día respondiendo a las exigencias sociales, tal como han analizado autores como Virno (2003), Barbero (2003), Virilio (1998) y Bifo (2003), preguntarse sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la historia pareciera estar fuera de contexto, dado que las dinámicas escolares están mayormente orientadas a cumplir con las metas establecidas para alcanzar los más altos niveles de efectividad escolar. No obstante, la cuestión sobre el tiempo siempre está presente en los sujetos y las colectividades, un tiempo que ha pasado y ha sido narrado de manera particular a través de instituciones como la escuela.

La enseñanza de la historia al ser incluida dentro de las ciencias sociales, puede ser considerada como una guía que permite interpretar el curso de las sociedades para analizar desde diferentes perspectivas su tiempo. Así que frente al lugar de la historia dentro del currículo emergen las tensiones propias de quienes establecen los lineamientos a partir de la política pública, lo que se investiga desde la academia y las prácticas pedagógicas posibles en una escuela que ha emergido desde finales del siglo XX en un contexto neoliberal.

Es posible, por tanto, al analizar las prácticas pedagógicas referidas a la enseñanza de la historia identificar un contexto en el que se evidencia la tensión entre dos elementos; el primero de ellos, los planteamientos que a nivel legislativo buscan regular la normatividad frente a lo que debe ser

enseñado en torno al pasado y las aspiraciones de cimentar una cierta cultura política; y el segundo, la manera como los docentes llevan a cabo una práctica pedagógica en la cual existen diferentes posiciones frente a cómo recontextualizar los discursos en disputa.

Así, se entiende que la institución escolar está inmersa en una serie de relaciones sociales en las que los discursos<sup>1</sup> emanados desde la política educativa se constituyen, tal como enuncia Popkewitz (1994), como sistemas de ordenación que son aceptados dentro de la dinámica escolar estableciendo formas de socialización dominantes. Estas formas de ordenación son denominadas por Diaz y Bernstein (1984) como el *Discurso Regulatorio General*, el cual se constituye en la vía a través de la cual el Estado establece orden y control con el propósito de generar consenso en la sociedad por medio de instituciones como la escuela. Para el caso de la presente investigación

---

<sup>1</sup> Se entiende para la presente investigación la política educativa como discurso en tanto que, como enuncia Popkewitz (1994), se comprende que “Las prácticas pedagógicas normalizan las relaciones sociales mediante sus estrategias de construcción y organización de las distinciones inherentes a lo escolar (...) En este sentido, podemos afirmar que los esfuerzos de reforma incorporan modos de representación y estilos de razonamiento que no solamente nos informan sobre la escuela, los profesores y la formación del profesorado, sino que además construyen su significado a través de las distinciones que ordenan y definen los objetos de la propia escuela. Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición.” (p. 12). Sumado a lo expuesto, se asume la política educativa como discurso, pues devela una lectura de lo social, en lo que se aprecia una mirada del pasado, es decir, que evidencian lo que ha sido. A su vez, entienden de una manera particular el presente del cual hablan, y por último delinean una idea de futuro. En estas circunstancias, en dichas políticas van a operar unos agentes y unas acciones que procuran imaginar al sujeto en su acción desde lo que fue el pasado en el que vivió, su accionar presente y en este mismo sentido constituyen un horizonte de sentido. Es en esta dinámica que coadyuvan a imaginar una serie de subjetividades y prácticas sociales, una serie de relaciones entre diferentes sujetos e instituciones. Es decir, generan un plano de representación de lo social, en los cuales diferentes sujetos se ven representados, imaginados e impelidos. En esta misma lógica es posible relacionar la política con el discurso desde la perspectiva de Mitchell Foucault. Para el filósofo francés el discurso no se refiere simplemente a lo lingüístico, él mismo está relacionado con el poder y las formas de ordenar el mundo social en un período histórico, por lo anterior puede hablar de lo científico como discurso, del arte e incluso de la política. El cambio en estas discursividades sugieren transformaciones en las representaciones y en el orden social. Por ello mismo la constitución de una arqueología discursiva y del saber. En sus palabras “yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1992, p. 5)

interesan los elementos discursivos provenientes de la política educativa en torno a cómo se enuncia lo que debe ser enseñado sobre el pasado común.

En ese sentido, al analizar los discursos referidos a la enseñanza de la historia en la escuela es posible vislumbrar el panorama educativo en relación con éste saber, y allí poder identificar la intencionalidad que se tiene de mantener o de transformar el orden social vigente, el sistema de tradiciones, los valores y en general la cultura en la cual existe. De hecho, las diferentes coyunturas políticas que han atravesado el país han impactado dicha enseñanza ya que ha sido comprendida como la herramienta utilizada para transmitir la “fuerza social, cohesión social y dignidad ciudadana” (Serna, 2015, p. 148).

El análisis crítico del discurso se convierte así en la ruta metodológica que permite identificar a través de la política educativa (Ley General de Educación, Lineamientos Curriculares y Estándares de Ciencias Sociales) y los documentos provenientes de la institución escolar (Proyecto Educativo Institucional, Malla Curricular y Plan de Estudios de Ciencias Sociales) la forma a través de la cual se orienta la enseñanza de la historia dentro de la escuela, permitiendo evidenciar el tipo de relaciones sociales que son promovidas allí, el lugar asignado al sujeto maestro y al sujeto estudiante a partir de su aproximación con el conocimiento histórico.

De modo que en aras de obtener un claro panorama de los discursos emanados sobre la enseñanza de la historia hoy en día, en la presente investigación se hace un recorrido

historiográfico para rastrear la consolidación de la disciplina histórica dentro del espacio académico en Colombia a partir del siglo XX y los elementos que hacen parte de su enseñanza. Posteriormente se establecen los referentes teóricos sobre cultura política y las prácticas pedagógicas que permiten identificar cómo unas y otras se manifiestan a través de la enseñanza de la historia.

Ya con el contexto de emergencia de este campo de saber, en el capítulo 2 se hace el análisis de los documentos emanados desde la política educativa como son Ley General de Educación, Lineamientos y Estándares Curriculares de Ciencias Sociales, de modo que se logran identificar los postulados que desde estos discursos orientan la enseñanza de la historia en el marco de las ciencias sociales, tal como se establece en la normatividad vigente.

En el capítulo 3, la investigación se ubica en la institución escolar, de modo que en este plano discursivo se pudo visibilizar la manera en la que los discursos oficiales son trasladados a la escuela por medio de documentos como el Proyecto Educativo Institucional, el manual de convivencia, la malla curricular y el plan de estudios de ciencias sociales. De este modo fue posible empezar a identificar la recontextualización que el sujeto maestro hace en su reflexión pedagógica, ya que si bien se parte de una legislación frente a la enseñanza existe un contexto escolar en el que se adecua el saber según las necesidades que se encuentran en la comunidad así como también unas expectativas del sujeto maestro, quien es el que en última instancia diseña e implementa sus prácticas pedagógicas.

En el capítulo 4, la voz del sujeto maestro se asume como un espacio de declaración de las prácticas pedagógicas situadas a partir de la relación de los elementos descritos en los capítulos anteriores y la forma en la que se tramitan las decisiones de las docentes. De esta forma se logran evidenciar los planteamientos referidos a las intencionalidades frente a la enseñanza de la historia, las relaciones sociales que este saber propicia en la escuela y de allí la comprensión de una cultura política en la que el estudio histórico cobra validez siempre que asuma un rol más orientado hacia la aceptación de unos valores que afiancen las aspiraciones de la Constitución Política de 1991, encaminadas hacia la promoción desde la escuela de la convivencia pacífica, la tolerancia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. La voz del sujeto maestro permite visibilizar las tensiones que emergen desde lo que es demandado a partir de la política educativa, las prioridades de formación establecidas por la institución educativa y el tipo de sujeto estudiante que socialmente se espera sea preparado para insertarse en la vida laboral.

Así mismo, es indispensable reconocer cómo la cultura política del país ha estado fuertemente influenciada por la tradición política, el conflicto armado interno, así como por las tensiones generadas entre la religiosidad, la intolerancia política e ideológica y el sistema educativo. Las temáticas seleccionadas y los vínculos que se establecen entre el conocimiento histórico y la experiencia de su enseñanza, permiten indagar sobre las enunciaciones pedagógicas que se realizan, de tal manera que se lleve a cabo una reflexión crítica de la forma en la que se desarrollan las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia dentro de la vida escolar y de los elementos que coadyuvan en la configuración de la cultura política de los estudiantes.

Es así que ante la necesidad de examinar los elementos relacionados con los discursos de la política educativa referidos a la enseñanza de la historia, se plantean las siguientes preguntas de investigación: *¿Cuáles son los planteamientos de la política educativa referidos a la enseñanza de la historia en Colombia a partir de la expedición de la Ley General de Educación? ¿Cómo es recontextualizada en la institución educativa? y ¿Cómo se relaciona ella con las prácticas pedagógicas que se materializan en la institución escolar?*

De modo que para desarrollar tales cuestiones, se plantean los siguientes objetivos para la investigación:

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

1. Analizar la política educativa referida a la enseñanza de la historia a través de su implementación en la institución escolar y la práctica pedagógica.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Reconocer en el discurso pedagógico oficial las orientaciones referidas a la enseñanza de la historia para el contexto escolar.
2. Identificar los elementos que sobre la enseñanza de la historia aparecen registrados en el discurso pedagógico de la institución escolar.
3. Comprender a través de las prácticas pedagógicas el tipo de enseñanza de la historia que es promovida en la institución escolar.
4. Interpretar cómo la cultura política es promovida por las prácticas de la enseñanza de la historia.
5. Contrastar las relaciones existentes entre el discurso pedagógico oficial, el proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica referidas a la enseñanza de la historia y la incidencia de la cultura política en la escuela.

## JUSTIFICACIÓN

A través de la presente investigación se busca indagar sobre los elementos que han emergido dentro del discurso pedagógico en relación a qué y cómo enseñar la historia en la escuela, el lugar que tiene la enseñanza de la misma dentro de la política educativa con posterioridad a la promulgación de la Ley General de Educación y qué tipos de prácticas pedagógicas se llevan a cabo en la educación básica secundaria en una práctica situada.

En la actualidad el debate sobre el lugar que tiene la enseñanza de la historia en el currículo ha cobrado relevancia ante la coyuntura política de la salida negociada del conflicto armado con la guerrilla de las FARC, y tal como ha ocurrido en otros momentos del pasado colombiano, el espacio escolar se ubica en un campo en disputa sobre la forma en la que se establece la idea sobre el pasado común, en el que se conserve la unidad nacional y se supere el pasado conflictivo. Esto es, la enseñanza de la historia tradicionalmente había sido encaminada a la formación de un estilo particular y tradicional de comprender el Estado-nación y a los miembros de la sociedad; por ello hoy en día es de gran importancia indagar sobre las miradas más recientes que han ubicado a la enseñanza de la historia dentro de los planes de estudio en el área de ciencias sociales, los cambios en las posturas epistemológicas del saber disciplinar de la historia y las apuestas interdisciplinarias que han surgido, de modo que se evidencien a través de la comprensión de las prácticas pedagógicas los elementos que dicha enseñanza promueven dentro de la formación de la cultura política de los estudiantes, en relación con las formas de estructuración de los sujetos políticos a partir de los contextos en los cuales están inscritos.

De allí la importancia de analizar los discursos emanados desde la política educativa ya que orientan cómo debe ser la enseñanza escolar sobre el pasado, tomando como punto de partida la promulgación de la Ley General de Educación. Luego, al situar una práctica concreta, es posible articular lo que se espera sea abordado desde el conocimiento histórico con las prácticas pedagógicas, estableciendo así una interacción que permita identificar cuál es el aporte de la enseñanza de la historia a la formación de los estudiantes, en relación con la cultura política y la comprensión de los procesos sociales a través del tiempo, aportando de esta forma elementos reflexivos que desde las prácticas de la enseñanza de la historia, situadas en el marco de las ciencias sociales, permitan cualificar dicha enseñanza.

## **RUTAS INVESTIGATIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

Ante la pregunta sobre el lugar de la enseñanza de la historia en Colombia a partir de la expedición de la Ley General de Educación, las investigaciones al respecto han tendido a caracterizar la configuración de la disciplina histórica y los elementos que deben ser tenidos en cuenta al momento de trasladar su enseñanza a la escuela. Dentro de la amplia producción intelectual que alude a este tema, se han seleccionado las publicaciones más significativas en cuanto se proponen como objetivo de investigación fundamental la enseñanza de la historia.

Tales publicaciones permiten identificar cómo se concibe el saber histórico hoy en día en la escuela, la posibilidades y las expectativas que surgen al reconocerlo como uno de los elementos que hacen parte de la formación de la cultura política en Colombia, de modo que existe una tensión ante las transformaciones sociales que hacen un reclamo hacia una comprensión del pasado en donde se hacen partícipes otros actores y acontecimientos sociales, revelándose a partir de los debates públicos sobre la historia reciente y que de un modo u otro han sido minimizados para abordar temáticas de corte tradicional. Inquieta entonces dilucidar la manera como se piensan las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia en un contexto dinámico, la indagación por el lugar de la disciplina histórica y los actores que hacen parte del acto educativo.

Es así que en el presente capítulo se toma como criterio de selección aquellas publicaciones referidas a la enseñanza de la historia luego de la expedición de la Ley 115. Ellas se encuentran

organizadas en tres conjuntos básicos. El primero de ellos, las investigaciones que dan cuenta sobre cómo se configuró la disciplina histórica durante el siglo XX y las aspiraciones de ésta luego de la integración a las ciencias sociales. El segundo habla sobre la pedagogía de la memoria como un elemento fundante del momento actual para pensar en la comprensión del pasado a la luz del conflicto armado en Colombia y una salida negociada del mismo. Y el tercero, las propuestas metodológicas que ubican en el centro de las ciencias sociales a la historia, como orientadora y eje articulador de las demás disciplinas.

Dentro de las investigaciones que dan cuenta sobre la forma en la que se ha configurado la disciplina histórica, su lugar en la escuela así como los elementos que evidencian la forma en la cual se construye una idea de ciudadanía, se encuentran los trabajos de Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá (2012), Alonso Adrián Serna Dimas (2015) y Diego Arias (2015). En *La política educativa para la enseñanza de la historia en Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales* (2012) de Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso, los autores hacen una descripción de la forma en la que el Estado colombiano estableció una memoria histórica que los autores llaman nacionalista por medio de las políticas del Ministerio de Educación Nacional, que buscaron legitimar el sistema democrático vigente.

Inician su planteamiento en relación con la vigencia de la memoria social en los estudios realizados recientemente sobre procesos de sociedades en transición a los sistemas democráticos. Para los autores las ideas de Maurice Halbwachs, les permiten indicar que la memoria se

desarrolla no solamente como experiencia individual, sino que incluye unos marcos sociales a través de los cuales la memoria histórica tramita una serie de recuerdos y olvidos que posibilitan la configuración de una memoria social.

Acevedo y Samacá identifican en la escuela una de las instituciones legítimas para reproducir la memoria oficial, y al ser ésta aceptada socialmente, citando a Gnecco y Zambrano, se puede hablar de memorias hegemónicas o dominantes. De ahí que para los autores, sea de interés indagar sobre los planes de estudio de historia durante la segunda mitad del siglo XX, de modo que sea posible develar el tipo de memoria oficial tramitada por el Estado. Para los autores el propósito del Ministerio de Educación Nacional “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” (Acevedo y Samacá, 2012, p. 224).

Los autores parten de contextualizar la forma como después del 9 de abril de 1948, el gobierno nacional intensificó la enseñanza de la historia con el ánimo de fortalecer los valores propios de una identidad nacional fortalecida en los valores cívicos y ciudadanos. La Academia Colombiana de Historia organizaría los textos escolares y el material apropiado para su enseñanza, de forma que se harían todos los esfuerzos para atender a tan noble causa, y la Cátedra de Historia sería entendida como la forma de mejorar la enseñanza de la historia. Para ello se incluía la exaltación de los próceres de la historia, premios para los profesores destacados en su enseñanza, concursos para publicar textos de historia patria, en suma, toda actividad que promoviera la obediencia a la

autoridad con sustento en las enseñanzas del pasado. Con respecto a los profesores, se creó la Medalla Cívica Camilo Torres para exaltar la labor de quienes enaltecían a la patria, de forma que “los valores de los docentes que se premiarían con este reconocimiento eran la conducta impoluta, la perseverancia, el compañerismo y el espíritu apostólico que caracterizaba la profesión” (Acevedo y Samacá, 2012, p. 226).

Ya para los años sesenta, Acevedo y Samacá (2012), describen brevemente las transformaciones tanto rurales como urbanas que dieron paso a una sociedad que reclamaba una organización acorde con los cambios regionales y en la que a través de los planes de estudio se promovía el sentimiento de unidad continental y el fortalecimiento de la identidad nacional tras la emancipación. Del mismo modo, la idea de la formación en relación con las ciencias sociales favorecía la construcción de la democracia y el reconocimiento de las riquezas naturales veía en la geografía la posibilidad de ahondar en este conocimiento para consolidar la idea de desarrollo típica de ese momento histórico. Obviamente, a través de todos estos presupuestos, subyace la idea de mantener la tradición, la sujeción a las normas y el nacionalismo.

También en este trabajo se hace referencia a los postulados de la Escuela Nueva centrando al estudiante como eje del proceso educativo. Así mismo, la necesidad de fomentar el debate sobre temas actuales, haciendo un llamado a cambiar estrategias como el dictado para favorecer las necesidades y potencialidades del alumno, apelando a diversos recursos, que para el caso particular de la historia, requerían la búsqueda de otras fuentes.

Ya para los años ochenta, Acevedo y Samacá (2012) se sitúan en la reforma de la educación que buscaba transformar los currículos y las instituciones. En cuanto a la enseñanza de la historia, se muestra el interés por incluir aportes desde el ámbito universitario planteados por Melo y Jaramillo. No obstante en los currículos estas propuestas se incorporaron de modo parcial, manteniendo la tradición de la historia política, incluyendo paulatinamente elementos de la historia social y tomando como centro del análisis el desarrollo económico dentro de la construcción del ideario nacional.

Para esta misma década se hace evidente el interés de pensar a través de la pedagogía activa la oportunidad de llevar a cabo un desarrollo integral del estudiante, de modo que las disciplinas aisladas, darían paso a una interdisciplinariedad que atendiera problemas de forma global a partir de la vida cotidiana de los estudiantes. Así mismo, se evidencia la pertinencia de la enseñanza de la democracia dentro de las ciencias sociales, como elemento central dentro de la construcción de la identidad nacional a partir del reconocimiento de la diversidad cultural. Para los autores, este asunto significó la preocupación más por la forma de llevar a cabo los aprendizajes que por el contenido que debía ser abordado dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, y que califican como ambiguo al continuar manteniendo una visión basada en la comprensión de la nación y los temas que conservaban una continuidad temporal, así como la promoción de habilidades propias de los investigadores de ciencias sociales.

Finalmente los autores afirman que el Estado ha buscado a través de la enseñanza de las ciencias sociales, construir un modelo de identidad nacional, fundado en la tradición y que a finales del

siglo XX inició un tránsito hacia la comprensión favorable de la democracia liberal y el sistema capitalista por medio de la integración del conocimiento. De este modo se puede indicar que en esta investigación los aportes están orientados hacia los cambios que desde la pedagogía influyeron en la enseñanza de la historia enunciando la manera en la que el sujeto maestro empieza a vincularse con nuevas formas de abordar la realidad social, no obstante sus aportes no profundizan en cómo la disciplina histórica es recontextualizada en la escuela, así mismo no hay referencia a los lineamientos que desde la política pública van direccionando el trabajo en las aulas.

En *Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1920-2010)*, Adrián Serna Dimas (2015), inicia su trabajo haciendo una descripción sobre la relación entre la institucionalización de la izada de bandera junto con el llamado del gobierno a intensificar la enseñanza de la historia luego de los acontecimientos del 9 de abril de 1948, para fortalecer los principios de identidad nacional y patriotismo que se inculcan dentro de la niñez y la juventud. Así, expresa la relación del simbolismo exaltado en las conmemoraciones de las izadas de bandera en las que se destacan hechos y personajes de la historia patria, junto con el estudiante que alcanzando el mérito por su excelencia se atribuía el honor de tal alta distinción, “se mostraba así como una obediencia natural al conocimiento, y como un conocimiento natural de obediencia, que podía transmutar de manera casi milagrosa el conocimiento de la historia en virtudes morales y cívicas” (Serna, 2015, p. 149).

Las prácticas relacionadas con la institución de la bandera fundaron una serie de rituales que pretendieron, como enuncia el autor, hacer una mitología del pasado, exaltando a los héroes y sus actuaciones, alejándose con ello del sentido crítico e interpretativo que emana de la investigación histórica. Los acontecimientos que estaban desarrollándose a mediados del siglo XX no fueron objeto de explicación causal histórica para ese momento, afectando con ello las posibilidades de la enseñanza de la historia en la escuela debido a los sesgos que se impusieron con esta forma particular de reproducir el pasado, a través de la cual se mantenían los esquemas de la Academia Colombiana de Historia.

Ya en lo referente a la enseñanza de la historia con posterioridad a la expedición de la Ley General de Educación, Serna (2015) se refiere a las discusiones frente al pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales y el modo como ésta incide en la formación de la ciudadanía. Para el autor, la enseñanza de la historia se ubica en el cambio constitucional de fines de siglo, en el que se demandaba un conocimiento histórico específico del contexto escolar, en relación permanente con la ciencia social y más conectada con los aprendizajes relacionados con la instauración de una cultura democrática, que reconociera la diversidad e incluyera a las minorías.

Allí surge el debate, según plantea el autor, frente a la dicotomía entre el saber propio de la disciplina histórica, incluida dentro de las ciencias sociales lo que demandaba además un ejercicio de comprensión de todas estas áreas; y de otra parte, la exigencia frente al saber pedagógico que hacía parte del papel del docente para abordar la enseñanza de estas disciplinas.

Así que el autor sitúa el centro de la discusión, frente a la necesidad de “construir lugares de encuentro, espacios de diálogo, en los cuales puedan concurrir los órdenes didácticos-cognitivos y los órdenes socio-políticos” (Serna, 2015, p. 154).

En ese sentido, en el artículo se propone que existen tres formas en las que se pueden conectar lo didáctico-cognitivo con lo social-político. El primero de ellos es el estudio de las representaciones sociales permitiendo que el pensamiento histórico tenga un contexto social y cultural, pasando de la simple comprensión causal, a una comprensión interpretativa y crítica del pasado. Otra manera de acercar estos puntos de discusión, es el trabajo en la construcción de conceptos, que de acuerdo a los diferentes momentos de formación del sujeto estudiante, conceptualizando la historia a partir de la interrogación de las fuentes hasta la interpretación de los datos, según expone Serna. Finalmente enuncia que la narrativa permite a través del lenguaje poner en contacto a la experiencia de los sujetos con el acontecimiento.

Entonces, la redefinición de los puntos de encuentro frente a la enseñanza de la historia, según Serna, permite acercarse al desarrollo de unas competencias sociales específicas, en las que el pensamiento histórico está vinculado con las prácticas ciudadanas, en lo que el autor citando a Gómez (2005) y Santiesteban (2010) llama “una disposición práctica para estar en el mundo social y para participar en el espacio político” (Serna, 2015, p. 155).

Serna (2015) indica finalmente, que como consecuencia de los acontecimientos de la historia reciente relacionados con una salida negociada al conflicto armado en Colombia, ha cobrado vigencia el debate frente a la enseñanza de la historia y en especial el estudio de la memoria histórica, implicando así la necesidad de reorganizar los elementos tanto disciplinares como pedagógicos que inciden en esa forma de abordar el pasado.

Así que Serna (2015), dentro de su investigación se enfoca en las variables que con posterioridad a la promulgación de la Ley General de Educación, empezaron a circular para transformar la visión tradicional de enseñar la historia y la forma en que desde esta nueva mirada se aporta a la construcción de ciudadanía por medio una mirada vinculante de lo social político. No obstante no se refiere a las prácticas pedagógicas que se desarrollan dentro de la escuela así como también omite la manera en la que los documentos oficiales impactan en el direccionamiento de la enseñanza de la historia dentro de las ciencias sociales.

En *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber* (2015), Diego Arias describe las transformaciones que ha sufrido la enseñanza de las ciencias sociales escolares en las últimas décadas. Citando a Goodson indica que al indagar sobre el currículo, la enseñanza de las ciencias sociales está enmarcada por lo que oficialmente se dictamina frente a ésta por medio de los manuales. Así que el proceso escolar y la historia misma de la pedagogía en cada contexto, conllevan una carga política según los grupos de interés que han buscado “crear representaciones de verdad, y no a ponderar la jerarquía” (Arias, 2015, p. 135) de los discursos circulantes.

La escuela como forjadora de los ideales del estado-nación moderno, encontró en la historia la forma eficaz para unir a los ciudadanos y fundar un sentido de amor patrio a partir de preceptos de verdad, exaltando a los próceres, en donde la historia como disciplina era trasladada al aula de clase para sostener ese ideal, de modo que se exaltaba la historia llamada de bronce. Posteriormente el autor empieza a describir, citando a Betancourt, la forma en la que en el siglo XIX los planes de estudio incluyeron la enseñanza de la historia en favor de mantener la unidad nacional tras la llamada Guerra de los Mil Días y la pérdida de Panamá ya en el siglo XX.

De la misma forma enuncia el papel de la Academia Colombiana de Historia en la divulgación de la memoria oficial del país a través de actos conmemorativos, la fundación de academias regionales y el establecimiento del manual de historia para trabajar en las escuelas, con lo cual se buscaba, según el autor, imponer un orden político y centra su atención en mencionar la forma en la que durante más de 60 años, este manual se convirtió en el único elemento guía para la enseñanza de la historia como texto oficial, muy a pesar de los debates que surgieron alrededor de las otras posturas. El patriotismo exacerbado que se enuncia en el manual, establecía como ejemplo a unos cuantos individuos que portaban la autoridad para “defender la tradición y encarnar la autoridad” (Arias, 2015, p. 137).

Arias (2015) continúa haciendo una exposición de las orientaciones generales a través de las cuales se dio la enseñanza de la historia, menciona la forma en la que en el periodo de 1930-1940, con los liberales en el poder, la clase se llamó estudios sociales, integrando la historia y la geografía, haciendo con ello énfasis en el estudio del presente, lo cual significó un escenario de

conflicto frente a quienes veían en esta decisión una perversión que atentaba contra la identidad nacional.

Según Arias (2015), las transformaciones que se dieron frente a la enseñanza de la historia a finales del siglo XX, provenían de los procesos desarrollados tanto a nivel regional como internacional. Dentro de ésta última menciona el fin de la Guerra Fría, las lógicas globalizadoras y el impacto del neoliberalismo, como puntos en los que se veía la transformación de la comprensión sobre la identidad nacional. A nivel nacional, el impacto de las nuevas miradas de la historiografía colombiana, el aumento en la escolarización y los movimientos sociales, paulatinamente fueron incluyendo nuevos actores que hicieron parte del debate frente a las prácticas y las políticas educativas (2015).

Ya para referirse a la expedición de la Ley 115 de 1994, Arias (2015) muestra que al reunir bajo una sola denominación: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, se agruparon una serie de materias desarticuladas bajo el supuesto de la interdisciplinariedad, desapareciendo con ello la especificidad de cada disciplina, limitando también el tiempo destinado semanalmente para este conjunto de materias.

Arias (2015), encuentra también un punto de confrontación entre la publicación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y los Estándares de Ciencias Sociales, ya que hay grandes diferencias de enfoque y acercamiento pedagógico

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”) (p. 139).

Para Arias (2015), el aporte más importante lo hacen los Lineamientos en cuanto presentación de la propuesta, de manera flexible, abierta, integrada y en espiral, no obstante el plantear un ejemplo por grado significó que las editoriales trasladaran en los textos guía el modelo a repetir en el aula de clase. Para el caso de los Estándares, el autor ve en ellos una forma simplificada de organización curricular que se limita al tema del saber y saber hacer, desconociendo el contexto de lo social, acaba con la autonomía escolar al dictaminar qué es lo que debe ser enseñado en una serie extensa de indicadores, con una organización nuevamente cronológica, en contravía de lo que ya habían propuesto los Lineamientos (Arias, 2015).

Arias (2015) también hace referencia, a la serie de lineamientos publicados para responder al llamado de configurar una cultura política basada en la democracia y el respeto por los derechos, en favor de una apuesta por una cultura para la paz. Arias ve en el surgimiento de las publicaciones sobre Educación Ética y Valores Humanos, Constitución Política, así como el surgimiento de cátedras como la Bolivariana, la de estudios afrocolombianos y de derechos

humanos, entre otras, la emergencia de “materias remediales” para abordar según el interés de cada gobierno una serie de temáticas que aparentemente no eran abordadas en la enseñanza de las ciencias sociales y de esta forma introducir en esta área “una retórica sobre ética, ciudadanía y democracia que entró a solaparse formalmente con la enseñanza de las ciencias sociales” (p. 140).

En el documento se hace referencia a la propuesta publicada en el año 2007 en la serie Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá, en la que se promueve el pensamiento histórico, sin embargo para el autor Arias (2015) ésta no fue difundida dentro de todas las instituciones, no se hizo acompañamiento a las que sí llegó el material y con el cambio de administración distrital no se continuó con la implementación de la propuesta.

Otro elemento de atención para el autor es la forma en la que las pruebas del ICFES, al ser el parámetro bajo el cual se mide la calidad y los resultados del proceso educativo, son las que han orientado la conformación del currículo escolar y los libros de texto, con lo cual el fundamento epistemológico de cada una de las áreas queda relegado a lo que va a ser evaluado en estas pruebas.

Finalmente, Arias (2015) presenta el reclamo que desde los medios de comunicación y otros escenarios de discusión se ha hecho de manera reciente para que retorne la enseñanza de la historia a la escuela. El autor toma como punto para esta referencia el hecho de que en la

selección del canal History Channel para Colombia del personaje más destacado, ganara el ex presidente Álvaro Uribe Vélez. A través de la prensa se emitieron voces de descontento que hacían referencia a la falta de formación histórica en las presentes generaciones, razón por la cual el desconocimiento del pasado nacional debía solventarse con el retorno de la enseñanza de la historia al aula escolar. Así

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 (p. 142).

En ese sentido, Arias (2015) se cuestiona sobre quiénes son los llamados a orientar esta enseñanza en torno a los contenidos, el tipo de formación, así como la legitimidad del reclamo que surge en el momento actual. De hecho cita un reciente estudio en el que se ha visto que los estudiantes dan cuenta de personajes, fechas y acontecimientos abordados por la enseñanza de la historia hoy en día en la escuela, aunque puede no tener la fuerza epistemológica que reclaman los historiadores. Citando a Atehortúa, sigue estando presente el aprendizaje memorístico, “no se

fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado, y el papel del sujeto, en su aproximación, es pasivo y acrítico” (p. 142).

Diego Arias (2015) expresa que en los estudios actuales sobre la enseñanza de la historia, está presente la tensión sobre la pertinencia de la enseñanza de la historia en la escuela y la forma en la que ésta debe ser asumida, tanto en lo específicamente referido a la disciplina histórica, como a los elementos pedagógicos que hacen parte de la enseñanza y el debate frente a qué tipo de historia enseñar. A este respecto, el autor sustenta que no se trata de si se enseña más o menos historia, sino del para qué de los conocimientos que son impartidos y que de manera explícita o implícita enuncian un proyecto de formación política para la sociedad actual. Así mismo se refiere a que el hecho de ubicar un saber exhaustivo del pasado no es garantía de configurar una ciudadanía propositiva y democrática. Para el autor la configuración del sujeto político no puede ser endilgada a una asignatura, ni tan solo al ejercicio de saber que se desarrolla en la escuela, éste es solo uno de muchos factores que dentro de la sociedad, la convivencia, la interacción con las instituciones así como la propia biografía del individuo y sus formas de socialización inciden en el tipo de cultura política que se gesta en los sujetos.

Arias (2015) concluye su escrito planteando la necesidad de la revisión frente a las políticas públicas que definen y orientan la perspectiva desde la cual se lleva a cabo la enseñanza de la historia, en la cual se deben incluir los actores que hacen parte del proceso educativo tanto en la escuela como a nivel universitario, con el ánimo de debatir y establecer el proyecto que se desea proponer con la enseñanza de la historia en Colombia, este tal vez sea el aporte más significativo

del autor. A través de su argumentación, sitúa el lugar de la enseñanza de la historia en Colombia a lo largo del siglo XX y con sustento en los documentos oficiales, se pregunta sobre el sentido de reclamar un cambio en dicha enseñanza en la escuela, así como el desplazamiento hacia cátedras que suplen los vacíos que dejan unas ciencias sociales para nada integradas. No obstante, omite elementos referidos al lugar del sujeto maestro y el sujeto estudiante dentro de la escuela en relación con los procesos de socialización de la enseñanza de la historia y la forma en la que los docentes recontextualizan tal saber a partir de las necesidades propias del contexto escolar.

Con respecto a las investigaciones sobre la pedagogía de la memoria como un elemento fundante del momento actual para pensar en la comprensión del pasado a la luz del conflicto armado en Colombia y una salida negociada del mismo, se destacan dentro de las publicaciones recientes los trabajos de Martha Cecilia Herrera y Jeritza Merchán (2012), y Lorena Torres Gámez (2016).

Herrera y Merchán en *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente* (2012), las autoras centran su interés investigativo en el rescate de las memorias de actores y protagonistas de la historia reciente a través de la pedagogía de la memoria, de forma que tal enseñanza, nutrida de estas narrativas, permita denunciar y esclarecer los acontecimientos propios de sociedades que han estado inmersas en procesos dictatoriales o de democracias restringidas. Las autoras ven en este ejercicio del saber, la posibilidad de gestar un proyecto de reparación a partir de la memoria, en el que la formación de una “ciudadanía memorial”, citando a Osorio, brinde la oportunidad de consolidar procesos de cambio de un pasado violento hacia otra manera de

relacionarse los ciudadanos así como de la promoción de los derechos humanos, en la vía de consolidar una democracia real.

En su escrito, Herrera y Merchán (2012) hacen una presentación de la forma como a lo largo del siglo XX se van consolidando actores y acontecimientos que demandan ejercicios de memoria, no solamente a través de rituales de denuncia frente a los hechos violentos sino también dentro de la consolidación en la memoria pública de actores sociales, históricamente invisibilizados, que reclaman presencia dentro de la configuración del pasado reciente. A nivel mundial, las autoras encuentran en los años 80 una serie de eventos que hacen eclosión y por tanto aportan a la emergencia de la memoria, como son los debates entorno a genocidio nazi y la caída del muro de Berlín. Las disputas por la memoria no se hicieron esperar, entre aquellos que demandaban el reconocimiento de la verdad frente a lo que pasó y aquellos que querían sostener la legitimidad de sus acciones, o tan solo verlas como algo circunstancial.

De otra parte, Herrera y Merchán (2012), explican cómo los hechos del siglo XX han llevado a los grupos de interés a “reactualizar” la mirada sobre la memoria y la manera en la que se gesta tanto en el individuo como en el colectivo. De forma que la historia cultural, la psicología social y la sociología han brindado aportes significativos para dar un lugar a la comprensión de la memoria dentro de las configuraciones actuales, así mismo el papel de los medios de comunicación, la emergencia de movimientos sociales y grupos minoritarios que reclaman un lugar para configurar a partir de la oralidad una historia “desde abajo” que haga frente a la historia oficialmente instituida.

Lo anterior puso en escena el debate entre memoria e historia, como una forma de establecer la supremacía de una frente a la otra. Para las autoras, la pedagogía de la memoria

Se presenta como una oportunidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires que dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, que no es otra cosa que volver sobre la pregunta fundamental de lo humano, interrogante que en todo espacio y tiempo se ha hecho la educación (Herrera y Merchán, 2012, p. 5).

De esta forma las autoras se sitúan desde la posibilidad que ofrecen la enseñanza y la práctica pedagógica como una estrategia para la circulación del pasado reciente, así como para comprender las memorias disponibles que son disputadas por diferentes actores, medios e instituciones en constante redefinición frente a lo que es legítimo socialmente aprender sobre el pasado.

Herrera y Merchán (2012), exponen con respecto a la educación en Colombia la ausencia de políticas oficiales para la implementación de un análisis sobre el conflicto así como tampoco existen estrategias pedagógicas claras frente al estudio de la memoria y las políticas de

reparación. Los docentes que hacen ejercicios que propenden por llevar a cabo propuestas innovadoras al respecto, son señalados y estigmatizados, a pesar de que en la Constitución Política se hace un llamado al respeto por la diversidad, la tolerancia y la riqueza multicultural del país; y en la Ley de Víctimas se hace demanda, como garantía de no repetición, crear una pedagogía social frente a la verdad histórica; quienes realmente han aportado a estos procesos de formación han sido organizaciones y entidades sociales que promueven estrategias de educación para la paz, la reconciliación y la memoria, desde un escenario extracurricular.

De allí que sea fundamental desde esta perspectiva, abordar la pedagogía de la memoria analizando críticamente las narraciones que la conforman y la manera como socialmente se ha constituido dentro del imaginario colectivo determinada forma de ver el pasado. La reconfiguración desde diversas narrativas permite dar un nuevo significado a la manera tradicional de ver la historia y “trascender esos olvidos patológicos a unos olvidos que transiten socialmente por la memoria, la historia y la política” (Herrera y Merchán, 2012, p. 9).

Otro elemento de análisis que proponen las autoras versa sobre una descripción frente a la forma en la cual en los países del Cono Sur tras las dictaduras del siglo XX y los gobiernos de democracia restringida que implementaron prácticas de terror, ha surgido el reclamo por la memoria social, los recuerdos y de allí las narrativas testimoniales que han nutrido el debate de las disputas por la memoria. Para el caso de Colombia las autoras refieren las diferencias con los países del Cono Sur, en donde los conflictos políticos han tenido otros elementos y actores que han cuestionado el sistema democrático, en medio de un contexto en el que “las masacres y los

desplazamientos forzados se han multiplicado sin despertar el rechazo y la indignación por parte de la sociedad, generándose más bien, al decir de los analistas, la indiferencia y el olvido” (Herrera y Merchán, 2012, p. 14). De allí que las autoras destacan los trabajos que por medio de la narrativa testimonial, han despertado canales de expresión frente a la violencia política, como el caso de Gerardo Vélez, Elvira Sánchez Blake, Iván Ortiz y Jeritza Merchán, entre otros. Igualmente el aporte del Grupo de Memoria Histórica en el desarrollo de investigaciones entre las comunidades afectadas por el conflicto que por medio de casos emblemáticos ha contribuido al esclarecimiento de los hechos y a posicionar estos trabajos dentro de la memoria pública.

Este documento permite poner en evidencia un tema de actualidad que impacta las prácticas de la enseñanza de la historia como es la pedagogía de la memoria, asunto que no ha sido tomado seriamente en cuenta dentro de la política pública educativa y se muestra como una necesidad investigativa en el momento actual. A pesar de ello, dentro del escrito no hay mayores referencias a la forma en la cual se integra tal perspectiva dentro del ámbito escolar, las dinámicas que promueve dentro de la transformación del currículo, las relaciones sociales que se generarían y el rol del sujeto maestro dentro de los procesos investigativos alrededor de la memoria histórica. Del mismo modo falta indicar la conexión entre la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia como posibilidad epistemológica que enriquece el saber disciplinar y las prácticas pedagógicas.

Lorena Torres Gámez en *Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto* (2016), dirige su mirada no solo a esclarecer las

nociones que corresponden a estas categorías, sino que además logra plantearse la pregunta frente al momento actual en Colombia y las apuestas de la enseñanza de la historia reciente en la escuela de cara a una salida negociada del conflicto armado interno.

Parte del interés por comprender la visión temporal que se ha dado al conflicto armado colombiano a través de las memorias hegemónicas y la forma en la que en la escuela se pueden propiciar miradas transformadoras. De allí que su trabajo inicia con una caracterización de la revitalización que el estudio de la historia reciente propició en las ciencias sociales durante la década de los años 80. Retoma a Ricoeur para establecer un marco conceptual frente a la memoria como significante del pasado en donde el testigo porta elementos que se articulan con el corpus social, en la construcción de la memoria colectiva.

La autora establece la caracterización de la historia como saber disciplinar investigativo y la memoria como la capacidad de recordar de manera tanto individual como colectiva el reconocimiento de los rasgos de identidad y cohesión social. De allí la necesidad de articular estos saberes dentro de la configuración de la conciencia histórica, proceso que además se muestra de interés en la actualidad como estrategia para asumir desde la escuela la mirada sobre el conflicto armado en Colombia.

A partir de Jörn Rüsen, Torres (2016), expone la manera en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia permite formar conciencia debido a que es “un lugar de enunciación y

objetivación donde los sujetos dan sentido a una orientación temporal de la propia vida práctica y sus acontecimientos desde sus subjetividades y experiencias de vida” (p. 172). Siguiendo a Rüsen, la autora expresa que tal proceso se consolida por medio de la comprensión de la historia reciente, en el que el recuerdo no se funda tan solo en evocaciones del pasado, sino que implica la construcción de la identidad histórica por medio de la intersubjetividad discursiva.

Así que, para la autora, la historia escolar se consolida como un lugar estratégico que a partir de la memoria constituye un saber histórico, inscrito en el marco de lo que debe ser enseñado y para el momento actual se encuentra atravesada por una serie de responsabilidades que la autora enuncia frente a la legislación en un escenario de justicia transicional. Para ello expresa las responsabilidades que han sido asignadas al sector educativo en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, generando interrogantes frente al tipo de memoria que se hace visible por medio de las políticas planteadas, convirtiéndose la escuela en lugar protagónico ante la manera de tramitar la memoria frente al pasado reciente en un marco donde los diferentes actores del conflicto armado continúan vigentes y hacen sus propias reclamaciones.

En la escuela, el acercamiento a la historia reciente constituye un reto en el que “el análisis de la historia reciente del país y los ejercicios de memoria en la escuela deben situarse en un enfoque integral y contextualizado que reconozca la presencia de las víctimas en los procesos pedagógicos” (Torres, 2016, p. 182). La construcción de una nueva mirada sobre la comprensión del pasado implica asumir las discusiones propias del contexto y de la realidad en la que se

articula la política pública con un saber disciplinar, que si bien coadyuva en la configuración de la cultura política desde la escuela, no se constituye en la única vía para su formación.

Torres (2016) logra poner el centro de la discusión en la escuela y sus aportes permiten asignar un lugar dentro del estudio del pasado reciente a las víctimas del conflicto. Sus aportes permiten relacionar la necesidad de articular historia y memoria para la configuración de la cultura política que demanda la situación actual de Colombia. No obstante, hace falta dilucidar el papel del sujeto maestro dentro de esta nueva mirada y la forma en la cual el discurso pedagógico logra situar la pedagogía de la memoria en la vía para transformar las prácticas pedagógicas.

Dentro de las propuestas metodológicas que ubican en el centro de las ciencias sociales a la historia, como orientadora y eje articulador de las demás disciplinas se encuentra el documento publicado en 2007 por la Secretaría de Educación Distrital para trabajar el pensamiento histórico en Bogotá y en el año 2012 la publicación que hace el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) *Historias que hacen historia*.

En el año 2007 la Secretaría de Educación Distrital publicó las *Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*, como resultado de un esfuerzo investigativo que a partir de los campos de pensamiento complejo, buscaba abordar la comprensión de la realidad. En el documento, de manera inicial, los autores hacen una presentación de la forma en la que se construyó la idea sobre el deber de la enseñanza de la historia dentro de la escuela como

estrategia para acercar a la población con su pasado, incluyendo la rememoración de las gestas heroicas por medio de prácticas de aula que se ceñían a un manual que orientaba las clases, siendo éstas de tipo magistral. A partir de este lugar, hace una descripción de los elementos que hicieron parte de los debates frente a la enseñanza de la historia durante el siglo XX incluyendo la emergencia de las ideas de la historia social que empezaron a generar otras expectativas que desde la Academia Colombiana de Historia pugnarían en la consolidación del saber disciplinar y luego su influencia en la escuela.

Dentro de los puntos de discusión está la pregunta sobre la transdisciplinariedad de la historia en relación con las otras ciencias sociales, el manejo de las fuentes así como la metodología en la cual se fundaría su saber. De este modo la pregunta sobre la enseñanza de la historia está encaminada hacia la forma en la que se consolida la conciencia histórica dentro de los estudiantes para la comprensión holística y como elemento transformador de la realidad.

La consolidación de la disciplina histórica es presentada también en el marco de la integración con las ciencias sociales durante la década de los años ochenta, y a partir de allí el documento hace cuestionamientos sobre la forma en la que las disposiciones emanadas desde la política pública han puesto en segundo plano la formación humanista en el espacio escolar, evidenciándolo en las disposiciones frente a los criterios de evaluación y promoción en los que se privilegian las áreas de matemáticas y lectura. Ante la integración de las ciencias sociales, en los lineamientos curriculares encuentran que hay un interés marcado por la problematización desde el presente, descartando la búsqueda de los antecedentes históricos de la realidad social,

sin cronología que permita la comprensión temporal así como la no inclusión de la memoria como parte del estudio del pasado.

Ante estos elementos, los autores expresan que la Secretaría de Educación Distrital a partir de la inclusión de orientaciones sobre cuatro campos de conocimiento denominados campos de pensamiento: pensamiento matemático; pensamiento científico y tecnológico; comunicación, arte y expresión; y pensamiento histórico, busca promover una organización curricular en la que el número de asignaturas se reduzca y promueva la integración de áreas aisladas, haciendo un llamado para reorientar el proceso escolar a la luz de las necesidades actuales de los estudiantes y sus contextos.

La propuesta del pensamiento histórico expresada en el documento se sitúa desde una perspectiva socio-crítica que permite identificar las condiciones que han permitido construir la sociedad del presente, desde lo histórico, social, económico, cultural y político, en aras de fomentar actitudes que a partir de la razón permitan formar un espíritu reflexivo ante las desigualdades sociales, teniendo como referente el trabajo cooperativo y solidario dentro de la escuela. En ese sentido el campo de pensamiento histórico es entendido:

No como la primacía de la Historia o de los conocimientos históricos frente a las demás Ciencias Sociales, sino como una forma de pensamiento con una perspectiva en proceso o procesual, que permite la interpretación y apropiación *social, crítica y creativa* de la

experiencia colectiva del ser humano en el mundo, que se compone y se retroalimenta de distintos campos de pensamiento (Secretaría de Educación Distrital, 2007, p. 35).

La indagación sobre el pasado, emerge desde el cuestionamiento que se hace a la pregunta *¿qué nos ha traído hasta este presente?*, de manera que la investigación histórica cobra sentido en la medida que permita comprender el presente en la vía de hallar soluciones a los problemas sociales en un mundo en constante cambio. La manera de asumir este pensamiento en la escuela debe tener en cuenta los grados de complejidad según el desarrollo cognitivo de los escolares para abordar las categorías de tiempo, espacio, narración, política y economía, entre otras, para entender la historicidad de los elementos que configuran la realidad nacional.

Los planteamientos investigativos que se promueven, incluyen el análisis multicausal desde una perspectiva interdisciplinar, que motive entre otros aspectos el análisis frente al manejo del poder, así como de los elementos que hablan de los sentidos culturales, la identidad y la preservación de la memoria dentro de la sociedad. Para ello, el maestro es propuesto como un dinamizador de la acción investigativa, que orienta, trasmite y asesora a sus estudiantes, promoviendo el acercamiento a las fuentes, el planteamiento de preguntas y el sentido de la dimensión temporal a partir de su cotidianidad.

Metodológicamente la propuesta del campo del pensamiento histórico enuncia la deconstrucción de la historia ya elaborada por medio de preguntas en las que se reinterprete ese saber, en un

proceso de construcción personal que debe ser socializado de forma que colectivamente se interpele al pasado y posibilite la reconstrucción en la comprensión del mismo.

Las categorías que estructuran el campo de pensamiento histórico planteadas en el documento son: tiempo, espacio, narración, relacional, política y economía. Estas permiten hacer generalizaciones que ordenan la forma de entender el mundo y deben ser abordadas de manera articulada a través de relaciones dentro de cada categoría así como en relación con las demás.

Finalmente la propuesta establece una organización curricular por ciclos así: primer ciclo transición a segundo; educación básica A grados tercero a sexto; y educación básica B grados séptimo a octavo. Allí se hace referencia a las habilidades propias de los estudiantes de cada ciclo y los procesos de pensamiento que se pueden llevar a cabo a través de las categorías anteriormente enunciadas. Como propuesta, este documento hace una caracterización sólida en relación a cómo ha sido la configuración de la enseñanza de la historia, las lógicas de trabajo que se proponen son consistentes con los postulados epistemológicos que lo soportan, sin embargo al ser una propuesta y no tener el impacto de la implementación como política educativa la potencia de la misma se diluye. De otro lado omite los elementos que en la práctica pedagógica realmente ocurren dentro del clima escolar y los intereses de formación que cada Proyecto Educativo Institucional se traza como derrotero de trabajo.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en el año 2012 publicó el documento *Historias que hacen historia*, como resultado de una experiencia de formación de docentes a través del diplomado *Enseñanza de la historia en el marco del bicentenario*. En la coyuntura de las conmemoraciones sobre el bicentenario de las independencias en América Latina se propiciaron escenarios de diálogo que evidenciaron un interés sobre la forma en la que se conformaron las actuales naciones. De allí surgió la inquietud sobre el papel que desempeñan en la escuela tanto el sujeto maestro como el sujeto estudiante en la construcción social del saber frente al pasado. Entonces, el diplomado se diseñó como estrategia para orientar un proceso de capacitación que interpelara a los docentes sobre la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza de la historia.

Este proceso de formación estaba orientado hacia la reflexión sobre la práctica pedagógica en relación con la enseñanza de la historia, de manera que se lograra su comprensión para transformar y/o fortalecer, a partir de las propias reflexiones y experiencias compartidas por los docentes participantes. Tales experiencias se presentaron en cinco conjuntos temáticos: desarrollo del pensamiento histórico; historias de vida y su lugar en la enseñanza; reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; didáctica de la historia y las ciencias sociales; y memoria e historia reciente en el currículo.

La apuesta de formación en investigación, surge a partir de las llamadas rutas pedagógicas propuestas desde el IDEP, que pueden ser convencionales o innovadoras;

La primera se refiere a una metodología o didáctica prescriptiva, mientras la segunda se halla orientada más hacia la pedagogía, entendida como una práctica reconstructiva (...) Lo convencional es descriptivo, recurre a la anécdota y en este sentido es insuficiente o inapropiado para reconstruir una ruta pedagógica; lo innovador, en cambio, es un saber de tipo reflexivo que se ajusta más a la idea de lo que ésta debe o puede ser (IDEP, 2012, p. 15).

Desde esta perspectiva, la propuesta se desarrolla dentro de una ruta pedagógica en la que se exploran los trayectos que dentro de la práctica pedagógica configuran el saber referido a la enseñanza de la historia, a partir de la voz del sujeto maestro y se enmarca dentro de cuatro horizontes analíticos: el institucional, el epistemológico, el académico y el social. De este modo se hace claridad con respecto a que la enseñanza de la historia está conformada por los discursos construidos desde la disciplina, orientados por políticas públicas y que luego son recontextualizados a través de la práctica pedagógica.

En la experiencia de formación del diplomado, se hizo énfasis en los sentidos dados a la enseñanza de la historia en la escuela. A través de la investigación se evidenció que el maestro selecciona los contenidos a partir del análisis del contexto escolar, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, los intereses particulares del docente y las demandas curriculares. Posteriormente al llevar a cabo de la acción reflexiva frente a su práctica pedagógica, los maestros hicieron una sistematización de la experiencia. Este ejercicio permitió la reconfiguración del sujeto maestro, como efecto de la interacción con sus pares al poder observar

otras prácticas pedagógicas y analizarlas críticamente, en lo que denominaron la recuperación de saberes.

En la investigación del IDEP, se hace énfasis en los elementos que constituyen al sujeto maestro dentro de su práctica pedagógica: su historia personal, las expectativas sociales, la lectura que hace de su realidad y el dominio de su saber así como de las estrategias que emplea en el ejercicio de enseñar. Al finalizar el proceso cada sujeto maestro acudió a una forma diferenciada para explicitar el resultado de su análisis, ya sea desde lo teórico, la narración de la propia experiencia o la propuesta que sistematizaba un trabajo que ya venía desarrollándose.

Otro elemento que se encuentra en el documento atiende a la pregunta sobre el tipo de saberes que requiere hoy en día el docente de ciencias sociales para responder con los requerimientos sociales frente a esta enseñanza, expresando que es necesario el dominio de las disciplinas que permiten tener una comprensión social de la realidad local, nacional y mundial. Por tanto es necesario que cuente con un proceso de actualización permanente para acercarse al saber y también a la comprensión de los cambios que devienen dentro del contexto actual, las metodologías para abordarlos y los aportes que desde las ciencias sociales se configuran al establecer nuevos campos de investigación que resignifican el saber y generan miradas diversas ante los objetos de estudio.

Así mismo, se espera que el docente tenga un amplio conocimiento sobre el contexto institucional y la política pública, de tal forma que le sea posible sopesar las necesidades del contexto con lo que el discurso pedagógico oficial exige y pueda proponer una ruta de trabajo que le permita dilucidar las estrategias pertinentes que resignifiquen su labor a la luz de su propio saber.

Dentro del documento del IDEP, se enuncia también la forma en la que se ha asignado a las ciencias sociales el rol de consolidar el concepto de ciudadano, así como de la asimilación de sus derechos, deberes y marcos de desarrollo dentro de las normas establecidas. Para los autores el énfasis puesto en la configuración de un tipo ideal y competente de ciudadano tiende a desvirtuar el rigor de las disciplinas como posibilidad de comprensión social y sus problemáticas.

De otra parte, destacan las diferencias de las temáticas desarrolladas en educación básica primaria y secundaria, enunciando que mientras en la primaria se hace énfasis en la enseñanza de la historia de corte más tradicional, con arraigo en los personajes y los significantes de identidad nacional, en secundaria se abre el espacio para el análisis del pasado frente al cambio social a través de problematizaciones, de modo que se apoya el estudio crítico y se tiene a la historia como el hilo conductor que integra a las demás ciencias sociales.

A manera de cierre, los autores expresan unas finalidades de la enseñanza de la historia, indicando las aspiraciones que dan lugar al desarrollo de este saber dentro de la escuela, como

clave de comprensión social, que debe ser enseñada para permitir tener una valoración de la vida social y personal, de modo que

La historia cumple con un objetivo cívico, cual es el de formar ciudadanos en el mejor de los sentidos, educa la mente al estimular diversas destrezas comunicativas y de otra índole (analíticas, descriptivas, críticas...), da cohesión a individuos y grupos, brinda conocimientos útiles en distintos niveles, da sentido a toda obra y creación humana que se someta a un contexto espacio temporal, estimula la interdisciplinariedad y permite reflexionar sobre la condición humana en cualquier tiempo y lugar (IDEP, 2012, pp. 37-38).

Finalmente, expresan la inquietud frente a la fuerte exigencia social que se espera de las ciencias sociales al asignarle otras cátedras para responder a los requerimientos de formación ciudadana. Sumado a lo anterior, también está el requerimiento de la política pública para consolidar el trabajo por ciclos. Los autores cuestionan entonces la poca inversión para la capacitación de maestros frente a las nuevas exigencias en su labor, así como los escasos espacios de trabajo colectivo entre maestros para reflexionar sobre el qué hacer dentro de las ciencias sociales en procura de construir nuevas miradas sobre su práctica pedagógica.

De esta manera se puede afirmar que las investigaciones referidas a la enseñanza de la historia con posterioridad a la expedición de la Ley General de Educación, han contextualizado los

recorridos tanto disciplinares como pedagógicos desde los cuales se ha enunciado este saber con las fluctuaciones propias de la construcción social que reflejan las condiciones desde las cuales la sociedad ha entendido la enseñanza de la historia. De allí la visibilización de los debates frente a los contenidos, los textos y fundamentalmente los sentidos de su lugar en la escuela.

Existe también un llamado a la necesidad de replantear la enseñanza de la historia a través de una mirada renovada en la que emerjan discursos y prácticas pedagógicas que atiendan a la coyuntura del momento actual frente a la salida negociada del conflicto armado interno y en donde es evidente el llamado a la vinculación de la pedagogía de la memoria dentro de los escenarios escolares enriqueciendo el saber histórico que se ha construido en Colombia y configurando otras miradas de la cultura política de los estudiantes.

En este marco de comprensión, surge entonces la necesidad de indagar sobre la manera en la cual se va reconfigurando la disciplina histórica así como la forma en la que ésta es trasladada a la escuela, el modo en que el sujeto maestro actúa como mediador entre el saber y la realidad de los estudiantes. Así mismo, inquieta la forma en que la política educativa asume las demandas sociales frente a la manera de acceder al pasado desde la escuela y la formación ciudadana que desde allí se agencian. Por ende, como se desarrollará en los capítulos dos y tres, al momento de analizar los discursos que circulan, tanto desde los escenarios oficiales como a través de las instituciones educativas, es posible dilucidar los aportes que unos y otros hacen a la manera de acercarse al pasado, así como a las tensiones que emergen a través de las prácticas pedagógicas.

## MARCO TEÓRICO

En la vía para comprender los elementos que hacen parte de la emergencia de las formas en las que hoy en día se lleva a cabo la práctica pedagógica de la enseñanza la historia en el ámbito escolar, es necesario tomar como punto de partida el estudio sobre cómo se ha desarrollado el campo de saber de la disciplina histórica, de manera que posteriormente se puedan hacer evidentes las características que hacen parte de su enseñanza en la escuela, los referentes que permiten identificar el discurso pedagógico oficial y las prácticas pedagógicas, de modo que finalmente se logre interrelacionar este contexto con el tipo de cultura política que la enseñanza de la historia está promoviendo hoy en día. A continuación se hará la presentación de cada uno de los mencionados aspectos de modo que se identifiquen los elementos teóricos que aportan a la presente propuesta investigativa.

### LA HISTORIA COMO DISCIPLINA

La necesidad de fundamentar el conocimiento histórico, está inscrita en la visión del mundo moderno para el que la ciencia, siguiendo el modelo newtoniano, buscaba alcanzar certezas de la realidad por medio de la validación empírica. Validaciones que incluían la distinción entre el mundo físico y el mundo social. La ciencia se definió entonces como “la búsqueda de leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y espacio” (Wallerstein, 1996, p. 5).

El impulso de la ciencia estaba ligado a la idea de progreso y las aspiraciones de dominio del mundo occidental. Por ello el apoyo al desarrollo de la misma llevaba consigo la insignia de explorar, encontrar, registrar y cuantificar los elementos que por medio del avance tecnológico apuntalarían el predominio ligado al saber. De allí la necesidad de establecer cuáles conocimientos iban a ser considerados como ciertos y cuáles de carácter especulativo, así que empezó a gestarse una distancia entre el saber propio de la ciencia natural y la filosofía.

Wallerstein (1996) indica que durante los siglos XVIII y XIX, las universidades operaron como la principal sede para la creación y la divulgación del conocimiento, siendo estos espacios académicos los que asignaron las características esenciales de cada una de las ciencias y se fueron organizando en disciplinas con un carácter particular para cada una de ellas. En el caso del sistema escolar, se trasladaría este esquema a los procesos de enseñanza por medio de disciplinas aisladas con un objeto de estudio particular y definido. Dicho carácter estaba fundamentado en zonas separadas de la realidad que se fueron conformando por grupos de conocimiento y en ese contexto las ciencias naturales adquirirían gran fuerza debido a que sus resultados tenían un carácter práctico y por tanto contaban con mayor apoyo social y político.

Fue solamente tras los profundos cambios generados por la Revolución Francesa cuando Francia y Gran Bretaña se interesaron por clarificar el debate que venía desarrollándose entre las facultades de artes o humanidades y las ciencias, debido a la necesidad de racionalizar el cambio social, dado que ya no podía ser explicado por una serie de normas naturales de la sociedad, sino que hacía un llamando a una ciencia social que develara las transformaciones sociales y políticas

propias del momento, por tanto era necesario estudiar las reglas en las que se presentaban los acontecimientos. Del mismo modo, había quienes insistían en retornar a la unidad social, volviéndose “hacia la elaboración de relatos históricos nacionales con el objeto de dar un soporte a nuevos o potenciales soberanos” (Wallerstein, 1996, p. 11), de este modo la enseñanza de la historia para el caso del entorno escolar, adquiere un carácter protagónico para afianzar la concepción sobre el Estado nación.

La historia se presenta entonces como la narración de lo que ocurrió en realidad y se basaría en la investigación empírica de archivos, uniéndose a las ciencias sociales y naturales en el rechazo a la especulación y la deducción que era atribuida a la filosofía. Por tanto “la historia dejaría de ser una hagiografía para justificar a los monarcas y se convertiría en la verdadera historia del pasado explicando el presente y ofreciendo las bases para una elección sabia del futuro” (Wallerstein, 1996, pp. 11-12). Posteriormente se hará mención a la forma en que éste modo de situar la historia como una narración de los hechos tal como sucedieron, se trasladaría a las prácticas pedagógicas al constituir el saber escolar de la historia en la enumeración de hechos, fechas y personajes que permitían la comprensión del proceso de conformación del Estado nacional para ser legitimado dentro de la población.

De otra parte, la disciplina histórica al interesarse en el pasado de los diferentes pueblos, no compartía la visión de las ciencias sociales de generalizar sobre las leyes de la sociedad. Así las cosas, Wallerstein muestra la manera en que para el siglo XIX, las disciplinas se organizaron en una diversidad de planteamientos epistemológicos: las ciencias naturales que incluían a las

matemáticas y las ciencias naturales experimentales: física, química y biología; las humanidades abarcando la filosofía, las artes y letras, y las prácticas artísticas formales: literatura, pintura, escultura, musicología e historia de las artes. En medio de estas dos posturas epistemológicas el autor ubica las realidades sociales, de tal suerte que las ciencias sociales de carácter nomotético se aproximan a las ciencias naturales en cuanto a la formulación de principios de validez universal y por otro lado, la historia de carácter idiográfico estaría más vinculada con las humanidades. Con esto, se pone de manifiesto el desarrollo triunfal de la ciencia newtoniana, adquiriendo cierto prestigio y marcando los rasgos de identificación sobre el tipo de conocimiento que era considerado no solo como socialmente válido, sino como mecanismo de control por medio de las reglas que gobernarían el análisis social, en lo que el autor llama física social y que estaría a cargo de una pequeña élite apropiadamente educada para tal fin (Wallerstein, 1996).

Durante los años de 1850 y 1914, las universidades reconocieron en las ciencias sociales la oportunidad de “obtener e impulsar el conocimiento “objetivo” de la “realidad” con base en descubrimientos empíricos (lo contrario de la especulación)” (Wallerstein, 1996, p. 16). Es durante el siglo XIX cuando la mayor parte de las universidades y los estudiosos de las ciencias sociales se forman en Gran Bretaña, Francia, las Alemanias, las Italias y Estados Unidos y tras la Primera Guerra Mundial, las ciencias sociales incluirían dentro de sus disciplinas a la historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología.

Entre las disciplinas que conforman las ciencias sociales, la historia es la que alcanza en primera medida una existencia autónoma, como práctica antigua que buscaba dar cuenta de lo que realmente ocurrió. Por ello, el archivo se constituye como el lugar para acceder a fuentes confiables de información para la práctica investigativa acorde con los ideales de las ciencias, en relación con el rechazo a la especulación filosófica así como también a la formulación de leyes científicas del cambio social y la asunción de una postura idiográfica y antiteórica (Wallerstein, 1996).

Es importante indicar aquí que este modo de comprender la historia se fundamentaba en la forma como se había constituido el sistema mundial moderno por medio del “encuentro de Europa con los pueblos del resto del mundo” (Wallerstein, 1996, p. 23), éstos al carecer de archivos y documentos no encajaban en el marco del estudio histórico propuesto hasta ese momento. En razón a ello, los nuevos grupos sociales fueron estudiados inicialmente por otras disciplinas como la antropología, de tal forma que se evidenciaba la segregación que forjaban las ciencias sociales debido a que estas comunidades no hacían parte del progreso propio de la modernidad.

Así es como se hicieron evidentes las líneas divisorias entre el mundo moderno/civilizado, abordado por la historia, la economía, ciencia política y la sociología; y el mundo no moderno el cual sería estudiado por la antropología y los estudios orientales. De hecho en relación con los modelos educativos, las temáticas seleccionadas harían énfasis en sostener la visión del mundo constituido desde la mentalidad occidental y durante mucho tiempo las investigaciones en relación con otros grupos y sectores sociales fueron excluidas.

En el estudio de las áreas no occidentales “los científicos sociales nomotéticos discutían si las generalizaciones (leyes) que ellos habían ido estableciendo eran igualmente aplicables al estudio de las áreas no occidentales” (Wallerstein, 1996, p. 44), por lo que se incluyó el argumento de la teoría de la modernización. Según ésta, existe un camino para cada nación, pueblo y área al cual se llega en diferentes momentos, de modo que las ciencias sociales abordarían el estudio de dichas particularidades de acuerdo con el aporte de cada una de las disciplinas. Para el caso de la historia implicaba la ampliación de los estudios sociales y económicos, en oposición al paradigma historicista debido a que “se sostenía que los historiadores habían puesto demasiado énfasis en el consenso y el funcionamiento de las instituciones subestimando el conflicto, la desposesión y las desigualdades de clase, de etnia y de género” (Wallerstein, 1996, p. 46).

En este contexto, para obtener una mejor comprensión del sentido y el significado del estudio sobre la historia, es importante hacer la caracterización de una de las rupturas más importantes ocurrida en el siglo XX como lo fue el surgimiento de la Escuela de los Annales en 1929, en razón a que evidenció una serie de discusiones abordadas a lo largo del desarrollo de toda la disciplina, las cuales tienen que ver con

La historia como ideografía y nomotética, la generalización como búsqueda combinada con el estudio de personas, grupos, sociedades y acontecimientos únicos, la relación entre el todo y las partes, entre lo material y lo inmaterial, entre lo general y lo particular (Bejarano, 1997, p. 295).

En la posguerra, el interés por otros ámbitos de estudio como el crecimiento económico en Estados Unidos, va propiciando el surgimiento de la llamada “Nueva Historia” tanto en el sentido francés (la *Nouvelle Histoire* identificada con *Annales*) como en el sentido norteamericano (la *New Economic History*), conjuntamente con la historiografía Marxista, dominarían el cuadro de la historiografía hasta los años setenta” (Bejarano, 1997, p. 296).

De modo que Bejarano (1997) hace una diferenciación de la historia tradicional con la nueva historia. Para la primera de ellas, su objeto de estudio es la política, su labor corresponde a la narración de acontecimientos, es escrita sobre las hazañas de los grandes hombres (desde arriba) y fundamenta su investigación en documentos. En el caso de la Nueva Historia, el objeto de estudio corresponde a cualquier actividad humana dado que está social o culturalmente constituida, realiza el análisis de las estructuras, promueve una historia a partir de la experiencia de la gente corriente (desde abajo), busca otro tipo de fuentes que le permitan tener un conocimiento conjunto de los complejos factores y contextos donde se desarrolla el objeto de estudio.

La Nueva Historia que propusieron los *Annales* buscó incorporar los elementos sociales y económicos al análisis histórico de manera que se alcanzara una “historia en profundidad, es decir, una historia económica, social y mental que estudiara la interpelación del individuo y la sociedad” (Bejarano, 1997, p. 299). La historia al destacar su carácter eminentemente social, se inscribe entonces dentro de las ciencias sociales; sin embargo en esa nueva historia el elemento

económico tendría mayor preponderancia y a la larga, según el autor, se produciría el agotamiento de esta temática dentro de la investigación histórica.

Se va gestando entonces, una nueva generación de Annales en la que se da una mirada hacia la antropología estructural donde lo simbólico y lo cultural serían el centro de la perspectiva historiográfica. Bejarano, haciendo referencia a Doose, expresa que

La figura del historiador no tiene como finalidad captar el centro donde estaba la historia económica sino en contorno de lo real, se ve enviado a la periferia donde hay otras dimensiones de la historia humana, las mentalidades, la psicología social, lo afectivo (Bejarano, 1997, p. 301).

Allí, el debate sobre la investigación histórica se desplaza hacia la reducción de su comprensión en un estilo considerado para algunos como parcelado, ya que se aleja de la globalidad histórica, una postura postmoderna que rompe con la estructura de la disciplina. No obstante, Bejarano muestra el hecho de que algunos historiadores como LeGoff, ven en las mentalidades una forma de acercarse a la historia estructural que convoca los elementos tanto materiales como culturales del pasado socialmente construido.

Para el caso de la *New Economy History*, ésta hace un especial énfasis en la historia económica en la que los hechos del pasado explican la racionalidad económica de un sistema. Sus postulados pretenden

Alojarse en el campo de las ciencias duras y su alejamiento por lo tanto de las ciencias sociales, sus compromisos de método y de formalización matemática como formas de verificación y por supuesto sus compromisos con el individualismo metodológico que sustenta la economía de mercado (Bejarano, 1997, p. 305).

En la elaboración de su modelo explicativo, hace uso de métodos cuantitativos que permiten explicar el orden colectivo donde se desarrollan los hechos históricos. En esta historia que es llamada por Bejarano “científica” se establecen modelos de comportamiento que se explican a partir de la evidencia cuantitativa y que para el autor en la búsqueda por la cientificidad de la economía “agota sus posibilidades historiográficas” (Bejarano, 1997, p. 308) en la medida en que se centra en los valores cuantificables y se aleja de los marcos complejos de comprensión de la realidad social a través de las demás ciencias sociales.

En los años 70, el debate historiográfico giró en torno al agotamiento del paradigma estructural, llevando a replantear la mirada sobre la metodología, las fuentes y con ello la comprensión de la estructura histórica. No se trataba ya del ideal de la “historiografía ciencia”, en su lugar surgen otros modelos predominantes a finales del siglo XX.

Bejarano (1997) identifica a estos modelos así: el primero de ellos, la microhistoria, estudia los “fenómenos socio-antropológicos en su vertiente histórica a una muy pequeña escala de observación del sistema, para poder analizar ciertos procesos más generales y tipificarlos” (p. 311). El segundo, la nueva historia cultural aborda “los problemas de la representación, de la mediación de los lenguajes, de la percepción que tiene el sujeto individual sobre el mundo” (p. 311). Por último, la historia socio estructural, busca “conceptualizar y descubrir la real estructura oculta de la sociedad” (p. 311). El autor indaga sobre la cuestión, en la medida en que esta multiplicidad de enfoques aleja a la historia de su pretensión de totalidad, aunque es por este motivo que se evidencia la transdisciplinareidad que ha revelado la historia en el transcurso de su desarrollo epistemológico.

Como causas del alejamiento del cientifismo por parte de la historia, Bejarano (1997) expone el hecho de que se ha abandonado la idea de un conocimiento basado en el determinismo científico y que hoy por hoy ha reducido las distancias entre las ciencias duras y las blandas, con ello las oportunidades interdisciplinarias han ido aumentando. A pesar de lo anteriormente expuesto, la historia ha sido desconectada de las ciencias sociales debido a que no presenta mayores desarrollos explicativos para las otras ciencias sociales. También se evidencia el riesgo de su desaparición como disciplina académica en lo que se ha denominado una “historia en migajas” que tomó como objeto de investigación elementos particulares y se alejó del análisis complejo de la estructura social en camino de la totalidad, propiciando con ello el desarrollo de campos separados de conocimiento desprovistos de toda conexión metodológica. No obstante, esta visión, la inclusión de los elementos históricos que habían sido desconocidos hasta este momento van a abrir el camino para el desarrollo de otros estilos de comprensión del pasado, que aunque

en apariencia restringidos, propende por abarcar diversos actores sociales que se van a vincular dentro del relato histórico para enunciar diferentes formas de aproximación al pasado de las sociedades.

Así que, al comprender la consolidación de la historia como disciplina científica Paul Ricoeur (2000) presenta tres fases a través de las cuales se estructura dicho conocimiento sobre la realidad social del pasado, cada una de ellas opera como momentos metodológicos que se encuentran interrelacionados. Estas son, la fase documental: allí se establecen las pruebas documentales (archivos-testigos); la fase explicativa-comprensiva: que implica la cuestión sobre ¿por qué las cosas ocurrieron así y no de otra manera? (a partir de diversas posturas teóricas, epistemológicas y metodológicas); y finalmente la fase representativa: el historiador presenta en su acto discursivo la intención historiadora frente a la representación del pasado por medio del análisis realizado. Tales fases de indagación e interpretación involucran elementos relacionados con la comprensión del devenir de los acontecimientos inscritos en una realidad temporal de modo que permitan hacer una datación, tener una apreciación temporal de los acontecimientos sociales referidos al tiempo histórico y llevan inmersos una intención luego transmitida socialmente por medio de las publicaciones y el desarrollo de las comunidades académicas.

Dentro de la investigación histórica, los testimonios se ubican en el momento inicial del proceso epistemológico en razón a que la memoria declarada, al pasar por medio del acto escritural al archivo, soporta la investigación histórica y se convierte en una prueba documental. Su importancia radica en la restitución de los hechos, en la veracidad o no de la misma y en el

vínculo social que se gesta, de modo que se da una comprensión intersubjetiva del mundo social (Ricoeur, 2000).

De allí, la importancia que cobra la memoria dentro de las construcciones culturales que se hacen en relación con el pasado de las sociedades. Ésta juega un papel central en la medida que acumula una serie de experiencias que posteriormente serán interpretadas a la luz de la historia, de este modo la memoria permite la construcción de sentidos compartidos y es comprendida como “el soporte de la percepción de la temporalidad, de la continuidad de la identidad personal y colectiva, y, consiguientemente, es la que acumula las vivencias donde se enlazan pasado y presente” (Arostegui, 2004, p. 13).

Por tanto es importante identificar el papel que ha sido asignado a la memoria ya que en otro tiempo fue entendida solo como el elemento inicial de relato histórico, al dejar su huella en documentos que reposan en los archivos, y hoy se constituye como parte fundante de un proceso interpretativo acerca de la historia reciente. El pensar la investigación histórica y su impacto en la enseñanza en el ámbito escolar, sugiere indagar sobre los mecanismos en los que tanto el sujeto maestro como el sujeto estudiante accede o no a las fuentes documentales y testimoniales que desde la memoria consolidan la comprensión histórica de una realidad dada y el tipo de relaciones y preguntas que se plantean para acceder a un conocimiento que posibilite la conformación de una conciencia histórica más compleja y profunda. La memoria histórica por tanto, hace un aporte sustancial a la disciplina histórica, esto es en la medida en que se asume de manera activa para recuperar el pasado y percibe el presente como parte constitutiva del proceso

histórico, a través de conceptos y categorías que seleccionan, lo que corresponde ser recordado y lo que no, como eje fundamental en la concienciación histórica, social y cultural (Arostegui, 2004).

Los archivos son por tanto, los lugares en los cuales el historiador accede al registro del pasado que le interesa y de cuya interpretación se desarrolla el proceso cognoscitivo. Estos archivos existen en la medida en que hay un interés por dar un lugar a la preservación de las huellas y que tienen la función de dar solidez y objetividad al estudio histórico, de modo que el historiador pueda tener un acceso indirecto al pasado. Es así que “solo la comprobación de los testimonios escritos, unida a la de estas otras huellas como los vestigios, dieron lugar a la crítica” (Ricoeur, 2000, p. 223), que consiste en la corroboración de las declaraciones de otro y está precedida por la hipótesis construyendo así el objeto de estudio.

En síntesis, el conocimiento histórico se elabora a través de la dinámica generada en la relación entre la huella, el documento y la pregunta; el hecho histórico se diferencia del acontecimiento real rememorado y que implica el contenido de un enunciado que busca representarlo, de modo que “esta reciprocidad entre la construcción (mediante el procedimiento documental complejo) y la fundamentación del hecho (sobre la base del documento) expresa el estatuto epistemológico específico del hecho histórico” (Ricoeur, 2000, p. 233).

Así que, para expresar lo que es considerado como saber histórico se hace necesario decir que con la misma palabra se hace referencia tanto al contenido de la historia como al saber disciplinario empíricamente fundado, que no está constituido solamente por los eventos que corresponden al pasado ya que abarca también la forma en que estos hechos son estudiados para su divulgación.

Es preciso indicar que existen diversas formas de entender la historia. Alberto Rosa (2004) expone que dentro de las significaciones que se le asignan a la historia están aquellas que la muestran como la narración de la verdad de lo que pasó, esto es, la descripción de las cosas tal como sucedieron. Otro sentido que muestra el autor son aquellas definiciones que llevan consigo la idea de progreso de la sociedad, en este caso la historia sería la narración de los sucesos que llevan a un estado más avanzado de la misma. También hay quienes consideran la historia como una forma literaria que por medio de relatos narra acontecimientos sin que ello implique la búsqueda de un conocimiento histórico. Finalmente, hay las que consideran la historia como el saber elaborado por los historiadores y que implican el proceso de investigación, así como la elaboración y la puesta en conocimiento en la comunidad de historiadores de los resultados de ésta.

Para la presente investigación la historia es comprendida como el estudio objetivado de los acontecimientos históricos que permiten la comprensión e interpretación del devenir de las sociedades. En ese sentido Edwar Carr enuncia a la historia

En sus dos sentidos -la investigación llevada a cabo por el historiador y los hechos del pasado que él estudia- es un proceso social, en el que participan los individuos en calidad de seres sociales (...). El proceso recíproco de interacción entre el historiador y sus hechos, lo que he llamado el diálogo entre el pasado y el presente, no es diálogo entre individuos abstractos y aislados, sino entre la sociedad de hoy y la sociedad de ayer (Carr, 1984, p. 73).

La historia, así entendida, implica una concepción del pasado de los hombres en sociedad, de las construcciones que han elaborado a través del tiempo, es el “estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras” (Febvre, 1982, p. 40). Las comparaciones entre diversas sociedades a través del tiempo y el espacio, al remitirnos al ámbito escolar, permiten tener como marco de referencia cuáles son los componentes teóricos que van a dirigir la categorización de los hechos históricos que hacen parte de su estudio, esto es, los elementos que desde las enunciaciones pedagógicas son tenidos en cuenta para caracterizar el pasado y vincularlo con el presente y que llevan inmersos aspectos que son privilegiados según el tipo de cultura política que se quiere promover.

Desde los anteriores postulados, los hombres son el objeto de la historia y junto con otras disciplinas humanas indaga sobre éstos en el marco de las sociedades de las que son miembros y se relacionan, construyendo así su devenir histórico a través de procesos que corresponden a lo económico, lo político, lo jurídico y lo cultural. Es el historiador quien a través de la

problematización selecciona unos hechos históricos que permiten construir la memoria de los pueblos a través de un conocimiento sobre la comprensión del pasado a partir de las huellas y los vestigios de lo que aconteció. Este proceso no surge esporádicamente sino que parte del interés del mismo historiador, desde el momento presente y que no se puede desconocer está mediado social, política y culturalmente e implica un diálogo continuo entre el presente y el pasado (Archila, 2004).

En este panorama, el desarrollo historiográfico pone en relación permanente lo particular con lo general, no solo a la luz de las modas y pretensiones socioculturales del momento, sino con un gran interés por las problemáticas que surgen como objeto de investigación elaboradas por los historiadores, de modo que los avances epistemológicos de las diferentes disciplinas construyan un tipo de saber que permita obtener una mejor comprensión del pasado, tal como lo expresa Fontana:

Sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar mientras entre todos reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor (Bejarano, 1997, p. 324).

Recuperar el pasado permite ubicar un lugar para hacer una representación del constructo que ha llevado tanto al individuo como al colectivo hasta el momento actual, de modo que el estudio histórico permite acceder a las diferentes estructuras que lo componen y genera marcos de reflexión para la formación de cierto tipo de identidad de los individuos y las sociedades. Todorov (2000) expresa que adicional al sentido de pertenencia al grupo que la historia ayuda a forjar en los individuos, también coadyuva a descentrarnos del presente de modo que la conciencia histórica oriente una retrospectiva que cobra sentido en el presente y se proyecta hacia el futuro, en este contexto el sistema educativo tiene gran implicación al gestionar, a través del currículo, los elementos que permiten desarrollar el tipo de pensamiento histórico acorde con la cultura política de cada época.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es posible referir a través de la siguiente gráfica los elementos que hacen parte de la disciplina histórica. Estos son:



**Gráfica N° 1 La disciplina histórica**

Tal como se ha venido describiendo, en relación con el objeto de estudio de la disciplina histórica, se indica que ésta se refiere al estudio del pasado de los hombres en sociedad, de forma que a través de la pregunta sobre ¿qué nos ha traído a este presente?, los historiadores buscan establecer los argumentos epistemológicos y teóricos pertinentes para dar respuesta al interrogante sobre el pasado. Para ello, la investigación se desarrolla a través de tres fases: documental (manejo de fuentes), explicativa-comprehensiva y representativa, tomando como puntos clave para el análisis e interpretación los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de las sociedades. Así que dentro de las finalidades del estudio de la historia, se espera que sea posible la estructuración de una conciencia histórica que elabore las mediaciones culturales y los vínculos entre pasado-presente-futuro.

Con este panorama sobre la forma en la cual es posible caracterizar la historia como disciplina, es pertinente ahora hacer una descripción sobre la manera en la que en el contexto colombiano la historia se posiciona dentro de la academia, así como también sobre los análisis que se derivan según el rol que asume ésta dentro de la institución escolar, esto en aras de ir identificando los elementos de la cultura política que subyacen en esta disciplina.

## ESTABLECIMIENTO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN COLOMBIA Y LA CONFIGURACIÓN DE SU ENSEÑANZA

Para el caso del establecimiento de la disciplina histórica en Colombia, Jorge Orlando Melo (2000) en su trabajo *Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial*, presenta la consolidación de la disciplina histórica durante la segunda mitad del siglo XX, como resultado del trabajo académico que empezó a ver en la historia la estrategia para hacer un diagnóstico de una sociedad que se mostraba injusta y que necesitaba transformarse; de modo que al caracterizar el pasado del país podía llegar a proponer guías concretas para la acción.

Melo (2000) indica que la historia, durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, tenía un marcado carácter académico donde los esfuerzos investigativos estaban orientados en la

Historia militar y política, con énfasis en los periodos del descubrimiento, conquista e independencia, dominado por una concepción moralista y de educación cívica de la historia, que llevaba a privilegiar las biografías de figuras con rasgos heroicos o ejemplares, desarrollado con una perspectiva metodológica relativamente ingenua y basada en la visión de que la realidad histórica existe independientemente del historiador que la cuenta y narra con base en el testimonio del documento, y escrita ante todo por aficionados, usualmente vinculados a familias destacadas en el acontecer político nacional o regional (p. 155).

Estos historiadores se agrupaban en academias de historia nacional o regional y realizaban la publicación de sus investigaciones a través de revistas y periódicos. Para el caso del sistema educativo se hacía una versión simplificada en los manuales de estudio, los cuales cumplían “la función formadora de la historia que debía expresarse en la formación de valores morales y comportamientos cívicos entre la población” (Melo. 2000. p. 156), por tanto, el sujeto maestro asumía el rol de reproductor y transmisor del saber establecido como válido y que era declarado hacia los escolares quienes recibían dicho conocimiento como parte de la formación que haría parte de la manera de acercarse a la cultura política de la época.

La Academia Colombiana de Historia sería la encargada de direccionar la enseñanza a través del diseño de los manuales de texto, los cuales contarían con un sentido nacionalista, en los que la historia tendría la función de poseer “un valor educativo, ya que cultivaba la memoria y la razón, era educadora de la inteligencia, de la moralidad, de la ciudadanía y la democracia” (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, [SED] 2007, p. 28). Es por ello que la élite nacional consideraba fundamental que el currículo de la enseñanza de la historia permitiera imponer y transmitir valores que moldearan los disímiles componentes de la nación según los criterios de identidad establecidos e impuestos por los grupos hegemónicos. Es lo que se conoce como la historia de bronce, esta “era una reconstrucción del pasado, apoyada en hechos aislados fruto de la proeza de grandes personajes, por lo común pertenecientes a la élite masculina, blanca y rica” (Archila, 2004, p. 68).

Jorge Orlando Melo (2000) indica que en 1910, para la conmemoración del primer bicentenario de la independencia, se llevó a cabo un concurso de estos manuales siendo el ganador el elaborado por José María Henao y Gerardo Arrubla: *Historia de Colombia* (1911), éste fue ampliamente difundido, aunque existían otros como los de Julio Cesar García, Rafael Granados y Justo Ramón. En estos manuales

Predominaba la narración de los hechos heroicos de la Conquista, que había traído la civilización, la lengua y la religión al país, y de las peripecias de la Independencia, que había consolidado una nación pacífica, progresista y bien gobernada: el recuento de los actos de cada administración era un elemento central en la organización de estos manuales. La visión crítica se reducía a ocasionales lamentaciones sobre los excesos de uno u otro partido, o sobre la arrogancia de algún caudillo que había tratado de romper el orden democrático (Melo, 2000, p. 156).

Un caso excepcional que se salía de este tipo de interpretación histórica, fue la publicación del libro de Luis Eduardo Nieto Arteta en 1941: *Economía y cultura en la historia de Colombia*, primer intento escritural con metodología marxista por comprender el pasado colombiano, en una historia que el mismo autor manifestaba aún tenía mucho por hacer en la vía de su construcción y consolidación. También se destacan las obras de Guillermo Hernández Rodríguez sobre las sociedades indígenas, el primer intento de hacer etnohistoria en *El indio en la lucha por la tierra* de Juan Friede en 1944 e Indalecio Liévano Aguirre con su biografía de Rafael Núñez.

El autor explica que aunque estos libros fueron de poca difusión debido al reducido interés e insatisfacción existente por la historiografía colombiana, así como también a las posturas políticas de los gobernantes de la época, dichas obras fueron abonando el terreno para los cambios que se gestarían a partir del Frente Nacional.

En el caso de la educación primaria se daba un conocimiento histórico incipiente, dado que los saberes que se consideraban fundamentales correspondían a “saber leer y escribir, el catecismo y la doctrina católica, obtener bases elementales de matemáticas, proporcionar algunas habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y ante todo obtener capacitación ocupacional” (SED, 2007, p. 28).

Para el bachillerato la enseñanza de la historia patria tomó cabida relacionando a la población colombiana con su pasado, haciendo mayor énfasis en prácticas rememorativas de fechas y personajes. El establecimiento de las izadas de bandera que fueron instituidas como el mecanismo que permitía la confirmación de los valores patrios y como una estrategia para enfrentar el temor de la clase dirigente ante la creciente conflictividad social en el marco de la violencia partidista, dado que se planteaba que el aumento creciente de la conflictividad se debía al

Descuido en la enseñanza de la historia patria, el abandono del culto a los símbolos de la nacionalidad y la pérdida de la cultura cívica. Para responder a esta situación, el gobierno

conservador de Mariano Ospina Pérez expide el decreto 2229 del 8 de julio de 1947, por medio del cual establece la “Institución de la Bandera” (Serna, 2014, p. 148).

Posterior al 9 de abril de 1948, estas disposiciones se harían más contundentes ya que se relacionaron los hechos que enmarcaron dicho acontecimiento histórico con la falta de identidad nacional susceptible de influencias revolucionarias que pretendían promover la insurgencia dentro del país, por tanto, se hizo indispensable un “llamado al orden nacional” y la escuela aportaría en la ruta para buscar la “normalización” de la sociedad. Muestra de ello fue el decreto 3408 del 1 de octubre de 1948, haciendo un llamado a intensificar la enseñanza de la historia dada la necesidad de dar una mejor formación ciudadana que imprima en el estudiante un vigoroso sentimiento “colombianista” (Serna, 2014.). Este sentimiento incluía “el orgullo nacional, hábitos democráticos, decoro personal, virtudes cívicas y buenos ciudadanos para el país” (SED, 2007, p. 30).

Siguiendo a Serna (2014), se postula que la enseñanza de la historia se instauró como la fuente que proveería al pueblo colombiano de una serie de “virtudes laicas de la ciudadanía” convirtiendo a los estudiantes en individuos con una obediencia natural, poseedores de un conocimiento histórico que los dotaría de las virtudes morales y cívicas necesarias para la formación de una cultura política acorde con el ideario basado en la identidad nacional.

Además de las ya mencionadas izadas de bandera, que serían la puesta en escena del colectivo escolar de unos referentes históricos conmemorativos dentro del calendario escolar, se encuentra que en el aula de clase la enseñanza de la historia implicaba el trabajo con el manual aprobado por el Estado y el docente debía repetirlo a través de clases magistrales incluyendo dictados, dibujos de las campañas libertadoras, explicación de símbolos patrios, así como la memorización de fechas, nombres y biografías de personajes que eran considerados insignes para la patria como el caso de los presidentes de la República, de este modo se permitió el desarrollo de un ideario de Estado-nación que no incluía la interpretación crítica de los hechos ni de las posturas que estaban siendo planteadas como verdades históricas. La enseñanza de la historia estaba determinada “por su carácter excluyente hacia los demás grupos étnicos y culturales del país, sus potenciales enemigos, necesitados de su protección o vigilancia, e indiferente, además, al conocimiento del devenir histórico de América y del resto de sociedades del mundo” (SED, 2007, pp. 29-30).

La enseñanza de la historia para los años cincuenta en nuestro país, siguiendo el documento de Orientaciones Curriculares, se había diseñado para estudiar en primaria las biografías de los personajes destacados y los acontecimientos memorables en el marco de distintos períodos como son la Conquista, la Colonia, la Independencia y la República. En bachillerato, bajo la guía del manual de Henao y Arrubla, *Historia de Colombia para secundaria* (1911), se estudiaba historia universal. A finales de los años cincuenta la historia iniciaría su tránsito de integración con la geografía, la historia política y la cívica, pasando a hacer parte de las Ciencias Sociales y ya para los años sesenta, en la escena escolar se da una mayor relevancia a las áreas vocacionales, de tal forma que ya no “se necesitaba enseñar tanta historia” (SED, 2007, p. 31), evidenciando la

tendencia a priorizar los aprendizajes relacionados con la vinculación laboral de los estudiantes, dejando de lado parcialmente la formación en relación con la cultura política propiamente dicha.

Tras la caída de la dictadura de Rojas Pinilla en 1957, comienzan a salir a la luz productos culturales que habían estado gestándose subterráneamente, y que para el caso particular de la disciplina histórica mostrarían la

Efervescencia política, creada por la necesidad de consolidar la democracia recién recuperada, y muy marcada por el ejemplo de otros países cuyas dictaduras habían caído, como Venezuela y sobre todo Cuba. En las universidades, que iniciaron un proceso de rápida expansión cuantitativa, los nuevos estudiantes con una representación mucho mayor de la provincia y de las clases sociales medias que antes, encontraban un ambiente en el que la revolución y el marxismo eran el tema de cada día (Melo, 2000, pp. 157-158).

Será entonces la Universidad Nacional la que se consolidaría como centro de formación de la ciencia social. A finales de los años cincuenta dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, la enseñanza de la historia estaría a cargo de historiadores profesionales como el español Antonio Antelo Iglesias, quien formó a Germán Colmenares y Jaime Jaramillo Uribe; éste último con preparación en París y Alemania. De este modo la influencia de la historia social producida en Alemania llegaría a los estudiantes de historia en nuestro país, así como los estudios sobre la

historia de la cultura, la sociología y obras de la escuela de los Annales como las de Bloch, Febvre y Braudel (Melo, 2000).

En 1964 se crea la carrera de Historia bajo la orientación de Jaime Jaramillo Uribe, de manera independiente de la facultad de Filosofía y Letras, ampliando con ello la posibilidad de abordar los contenidos más específicos sobre la historia en general y la historia de Colombia en particular. Tal como expresa Melo, este hecho significó la necesidad de la formación profesional de historiadores con métodos propios para analizar documentos, acudir al Archivo Nacional y acercarse a la literatura histórica del momento.

Entre tanto, en la escena política de la época, acontecimientos históricos como la caída de la dictadura y la Revolución Cubana, impactaron a los futuros historiadores influyendo en el establecimiento de sus objetos de estudio. Lo que significó para algunos historiadores la búsqueda de la transformación de la realidad y para otros, a partir de la crítica cultural, hacerse partícipes de la investigación sobre perspectivas que ayudaran a dar otra mirada a los conflictos que hacían parte de la realidad nacional. Tal como refiere Archila, en relación a la agitación posterior al Frente Nacional, que exigía por parte de los intelectuales “una conciencia crítica y comprometida (...) ese fue el imperativo de las nuevas corrientes historiográficas, que hicieron explícita su opción por el cambio social” (Archila, 2006, p. 189).

Otro elemento que fortalecería el desarrollo de la disciplina histórica sería el surgimiento de universidades regionales como las del Valle y Antioquia, la ampliación y la reforma de la Universidad Nacional en la que se dio prioridad a los departamentos, a la investigación y se aumentó el número de docentes, así que la historia adquirió una “fuerte visibilidad como elemento de cultura política y de debate social” (Melo, 2000, p. 159) por consiguiente, implicaba y exigía al mismo tiempo un compromiso social que hiciera evidente una posición frente a la historia oficial que había imperado durante el siglo XX.

Se ha mencionado que los cambios ocurridos dentro de las universidades favorecieron la formación de los historiadores, con la oportunidad de estudiar en el extranjero a través de becas o comisiones, siendo Francia, Chile, Estados Unidos o México los lugares donde se llevaría a cabo dicha formación, para que luego, con su regreso al país, se vincularan con la docencia aprovechando el auge de las ciencias sociales y nutriendo los discursos nacionales con las ideas provenientes de éstos centros de formación. Melo (2000) muestra cómo para los años sesenta la conformación de la disciplina histórica tenía elementos positivos evidenciados en el hecho de que

Los historiadores que se contraponían a la historia académica, y que incluían tanto los formados en la Nacional como economistas y sociólogos de diferentes proveniencias, compartían una visión teórica compleja, el interés por la historia económica, social y cultural, la apertura a las ciencias sociales, la definición como historiadores profesionales

y el hecho de dirigirse a las nuevas capas intelectuales conformadas alrededor de las universidades (161).

Melo (2000) expresa que dichos historiadores no hacían parte de una corriente unificada, sus influencias provenían de escuelas como el marxismo, los Annales y la New Economic History. El interés fundamental era consolidar la disciplina histórica con pretensiones de ciencia. En este sentido, la formación de historiadores con una metodología investigativa, unas líneas de trabajo definidas y la publicación de sus investigaciones a través de editoriales, sin importar la multiplicidad de dichas metodologías, aportó elementos sustanciales en la vía para lograr tal objetivo.

Durante los años setenta la producción investigativa de la historia se encaminó hacia la economía, enfocando su objeto de estudio en relación con la comprensión de las estructuras y los procesos sociales que se desarrollaron alrededor de la producción colonial de oro o el pago de diezmos, entre otros aspectos.

Importa mencionar también el aporte de nuevos historiadores e investigadores extranjeros como Daniel Pécaut, así como el surgimiento de estudios sobre la vida cotidiana, la mujer y la infancia. A nivel universitario cabe destacar el funcionamiento de los departamentos de historia en la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Medellín, también en Cali, Santander y la Costa Atlántica, las cuales promovieron el desarrollo de la historia regional y local (Melo, 2000).

En cuanto a los modelos teóricos, Melo describe cómo la historia económica se basaba en la teoría de la dependencia y el marxismo. Éste último hacía una mirada en relación con los conflictos de clase desde los sectores explotados, reafirmando el interés por una historia total “en la que los procesos políticos o culturales pudieran enmarcarse en las estructuras económicas y los conflictos sociales” (Melo, 2000, p. 165).

Las obras producidas fueron publicadas por editoriales como Salvat, Oveja Negra y Planeta, apoyadas en grupos de historiadores con variadas tendencias teóricas y paulatinamente esta historia se fue institucionalizando, tal como explica el autor

Casi en la misma medida en que estas ediciones confirmaban el grado de institucionalización social de la disciplina, mostraban el acomodamiento al que se había llegado con la realidad del país: ya era evidente que el intento de cambiar radicalmente el país no era más que un débil rescoldo del pasado, que además se mantenía más vivo en los trabajos monográficos que en las obras de síntesis (Melo, 2000, p. 166).

Esta institucionalización se reafirmó con la realización de los Congresos de Historia de Colombia a partir de 1977 y que estaban dirigidos especialmente a la misma comunidad de historiadores.

Para el caso del público escolar estas transformaciones también se harían sentir, debido a que el conocimiento sobre el pasado de nuestro país había variado debido a los estudios realizados de la historia reciente, así como los nuevos enfoques y corrientes que aportaron en la consolidación de la disciplina histórica. “Antes los temas polémicos se eludían, para evitar la confrontación: ahora las historias estaban llenas de guerras civiles, de violencias, de guerrillas, de errores y de mártires” (Melo, 2000, p. 167); de modo que se hacía necesario el surgimiento de textos que ampliaran la nueva visión del conocimiento histórico que se estaba gestando en el país. Entre los textos que se destacan encontramos la publicación en 1983 de la *Historia de Colombia* de Margarita Peña y Carlos Alberto Mora; *Nuestra Historia* en 1984 de Rodolfo Ramón de Roux y en 1985 la *Historia de Colombia* de Silvia Duzán y Salomón Kalmanovitz.

Los libros en mención generaron malestar dentro de la Academia Colombiana de Historia, tomando la vocería de quienes protestaron por estas publicaciones, así como también por las reformas curriculares que habían reducido el tiempo dedicado a la enseñanza de la historia y las prácticas pedagógicas con las cuales se estaba impartiendo esta enseñanza. Melo (2000) indica que esta crítica hacía parte del proceso de renovación de la disciplina histórica, pero aunque se estaban produciendo cambios sustanciales en ella, se evidenciaba una situación en la que

A la vieja rutina, con memorización de batallas y hechos administrativos, parece haberla reemplazado una nueva forma de rutina, que aunque superó la memorización de “modos de producción” sigue basada en el aprendizaje de un saber hecho, y no en el desarrollo de capacidades de análisis histórico (Melo, 2000, p. 167).

Es así como la disciplina histórica, al finalizar la década de los años ochenta, logra un posicionamiento dado por elementos como la estructuración de la carrera de historia, los programas de posgrado, la realización de los congresos y las publicaciones periódicas. Sin embargo, en los años noventa, Melo (2000) enuncia una crisis de la investigación histórica en trabajos de largo aliento que propendan por una historia total, en parte justificado por el aumento de las publicaciones producto de la investigación histórica y la imposibilidad de abordar la extensa literatura que se produce año tras año.

Las nuevas publicaciones provenientes de historiadores jóvenes tenían por objeto los estudios de historia económica como modelo explicativo y vinculante de lo social y lo político, así mismo cobran fuerza los estudios de las mentalidades y los imaginarios. Es posible, por tanto, afirmar que el posicionamiento de la disciplina histórica en nuestro país, permitió la existencia de variados planteamientos teóricos que evidenciaron las más diversas ambiciones explicativas de cara a la realidad del país y facilitando con ello el

avance en el conocimiento de objetos de estudio poco conocidos hasta ahora; profesionalización y dedicación al estudio de la historia como un campo legítimo de conocimiento; importancia de la historia para comprender diversos problemas contemporáneos; consolidación de la historia como disciplina específica con un lugar académico en las principales universidades del país (Vega, 1998, p. 31).

Aunque se evidenciaron grandes aportes en el campo investigativo, el profesor Renán Vega pone de manifiesto la distancia que hay entre la investigación histórica y la docencia debido a que la investigación como tal requiere una rigurosidad exhaustiva, mientras que en el campo de la enseñanza los procesos son más sintéticos y si bien es cierto pueden dar lugar a indicar la manera como se lleva a cabo la investigación histórica, no se detiene en estos procedimientos dado que por lo extenso del mismo sería imposible abarcarlo en su totalidad reconociendo entonces, que “lo que se enseña en historia es más limitado, en profundidad y contenido específico para cada tema, que aquello que se investiga, aunque la enseñanza debería nutrirse de los procesos y resultados de la investigación” (Vega, 1998, p. 33).

Es evidente, además, que la investigación histórica surgió por interés del propio investigador y al hablar de la enseñanza de la historia, ésta se da en marcos globales que no corresponden a criterios individuales sino a un currículo establecido según las condiciones de un país o región (Vega, 1998), contribuyendo con ello a la formación integral del individuo que está enunciada en los fines de la educación establecidos a través de la Ley General de Educación. Es importante reconocer que la investigación y la enseñanza de la historia difieren en cuanto a los contenidos y la metodología que cada una emplea, debido a que varían tanto en su visión general o particular de las problemáticas como en la diversidad de procedimientos que son empleados en una y otra. Es de mayor interés, para el caso de la enseñanza de la historia, centrarse en los procesos de enseñanza aprendizaje que hacen parte de ella. De modo que

una historia es la que se investiga y otra la que se enseña. Y acerca de la que se enseña vale la pena considerar que a ese objeto específico de conocimiento contribuye la historia, pero también la pedagogía, aunque subordinada a la primera. Los nexos entre la historia y su enseñanza estarían alimentados por unos problemas particulares de conocimiento que proporciona la historia, pero que al plantearse para su enseñanza se modifican sustancialmente en virtud de las diferencias existentes entre investigación científica – propia de un campo disciplinar- y transmisión de ese conocimiento (Vega, 1998, p. 36).

Es por ello que cuando se hace énfasis en los problemas que corresponden al campo disciplinar de la historia, la búsqueda de nuevos conocimientos podría fortalecer la articulación de los logros de la disciplina histórica con los procesos reflexivos e interpretativos de las condiciones históricas y culturales del país. En este entendido, sería interesante indagar acerca de la existencia de propuestas frente a la enseñanza de la historia que promuevan el hecho de que el sujeto maestro se convierta en un puente entre la investigación y la difusión de dicho saber, el cual puede verse enriquecido en el momento en el que su propia práctica pedagógica se convierte en una ruta investigativa.

Los estudios que se han realizado sobre cómo se ha desarrollado la enseñanza de la historia brindan aportes significativos para su comprensión. Tal es el caso de Mario Carretero, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen y Alicia Barreiro (2013) en *La Construcción del conocimiento histórico*, quienes expresan que la enseñanza de la historia tendría dos

objetivos: el primero de ellos la formación del *amor patrio* y el segundo la comprensión del pasado.

Desde el surgimiento de la escuela en los siglos XVIII y XIX, ésta habría hecho énfasis en el primero de ellos, el cual se basaba en lo que Carretero et al. (2013) plantean como ideales románticos en función de desarrollar la identidad nacional a partir de tres elementos fundamentales:

La evaluación positiva del pasado del propio grupo social, y del presente de ese grupo, tanto en el ámbito local como nacional; la evaluación positiva de la historia política del país; y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales (Carretero, et al. 2013, p. 14).

La enseñanza de la historia sería entendida, entonces, como la posibilidad de acceder a un tipo de conocimiento sobre el pasado nacional, resultado de la labor de grandes héroes y gestas nacionales que pretendía el desarrollo de una “cultura general” en los escolares, por tanto implicaba la reproducción del saber elaborado por los historiadores y solo era necesario ser memorizado y repetido más no comprendido ni reinterpretado (Rodríguez, 2004). De modo que la enseñanza de la historia en nuestro país se configuró a través de los saberes relacionados con acontecimientos políticos y militares, que aglutinaban el sentido de identidad nacional por medio

de la concreción de unos ideales dados tanto en valores como en personajes que harían parte del ideario nacional.

Los autores indican que puede darse esa visión romántica tradicional de la historiografía de los siglos XVIII y XIX en donde naturalmente se crea el sentimiento de identidad nacional, siendo una sola e invariable. Dicha concepción de identidad ligada a lo nacional se inscribía en el relato histórico que reproducía la versión oficial de la historia, sin mayores reinterpretaciones y vinculándola con la idea de progreso. Sin embargo, a finales del siglo XX las identidades nacionales empiezan a ser vistas como invenciones artificiales dirigidas por intereses políticos propios de cada contexto. Es importante señalar que para la historiografía actual “el concepto de nación es entendido como una construcción cultural moderna, de carácter abstracto y multidimensional” (Carretero, et al. 2013, p. 15), y por tanto la escuela tendrá en buena medida una esfera de influencia para identificarla, categorizarla y problematizarla, tal como se ha enunciado.

Hasta aquí se ha visto la forma en la que el modelo romántico de la enseñanza de la historia tuvo gran influencia para el establecimiento de la identidad nacional, sin embargo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX surgirían una serie de transformaciones que gestaron otros modos de orientar la enseñanza de la historia y que corresponden a los llamados *objetivos ilustrados*, encaminados a promover la formación de ciudadanos reflexivos, con capacidad para participar crítica e informadamente en las decisiones de su sociedad y lo hacen a partir de la comprensión de la historia como ciencia social, en este entendido se espera que la enseñanza de la historia

permita identificar y caracterizar los elementos de la cultura política que se promueve a partir del contexto educativo de la escuela. Dichos objetivos son los siguientes: “entender el pasado de una manera compleja; distinguir los diferentes periodos históricos y comprender la multicausalidad histórica; relacionar el pasado con el presente y el futuro: y acercarse a la metodología utilizada por los historiadores” (Carretero, Castorina, Sarti, Alphen, y Barreiro, 2013, p. 14).

Al posicionar la enseñanza de la historia desde el lugar de los objetivos ilustrados descritos anteriormente, las investigaciones realizadas dan cuenta de la aspiración que se tiene frente a ésta enseñanza, asignándole la función de permitir dotar de estabilidad y sentido al nosotros al recuperar eventos que evocan un pasado común, tal como lo plantea Rosa (2004). Siguiendo esta aspiración, las instituciones educativas propiciarían que la memoria social se vincule con la memoria individual por medio de la comprensión de la historia como una forma de saber reglado el cual se expresa como un modo social de recuerdo que permite concebir qué somos y qué hacemos; contiene componentes ideológicos y morales en la medida en que es la interpretación de la experiencia acumulada por un grupo social y que tiene como sustancia de su saber el tiempo, el devenir y el cambio.

Es así que la enseñanza de la historia, desde lo que es propuesto a través de las investigaciones que se han desarrollado sobre el tema, se postula con una serie de finalidades en las cuales enseñar a pensar históricamente, implicaría, el reconocimiento de la realidad a partir de una construcción temporal en donde los sujetos sociales intervienen de uno u otro modo y la escuela, a través de la enseñanza de la historia, ofrecería espacios de indagación, interpretación, debate y

reflexión frente al estado actual de la sociedad. Por ello, se comprende que la historia permite al estudiante reflexionar sobre los valores y las actitudes adoptadas por el colectivo, tal como lo muestra Pluckrose,

La historia es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado, y una percepción de cómo hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos en el pasado (Pluckrose, 1996, p. 17).

Sin embargo, es preciso indicar en este punto que al momento de identificar los elementos que componen los enunciados que se hacen de la enseñanza de la historia y cómo ésta es llevada a la práctica pedagógica, existen tensiones relacionadas con las formas en las que se comprende el pasado a partir de las posturas epistemológicas que son tomadas como referentes para su interpretación y que en buena medida orientarían el acto de enseñar el pasado de las sociedades en el ámbito escolar, lo cual además remite a pensar cuál es el tipo de cultura política que se promueve desde allí.

Por ejemplo, a partir de la expedición de la Ley General de Educación y la posterior publicación de los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Ciencia Sociales, se promueve la enseñanza de una historia que no es narrada desde el heroísmo o la tradición positiva que pretende la descripción de hechos memorables si no, a partir de la comprensión del conjunto de los hechos

que hacen parte de la configuración de un conjunto social determinado, en palabras de Betancourt “en su sentido más general la historia ha sido entendida como la disciplina que estudia la realidad social en tanto dicha realidad se comporta como un conjunto de “particularidades en movimiento” (Betancourt, 1995, p. 22). Es decir, que el estudio de la historia en el salón de clases posibilitaría entender esas “*particularidades en movimiento*” de las sociedades estudiadas, los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que hacen parte del pasado de la humanidad. Así se permite que el estudiante comprenda “la forma como operan las fuerzas generadoras de los procesos de cambio y evolución en las sociedades, y debe adquirir experiencia en el tratamiento de los complejos procesos sociales y humanos” (Betancourt, 1995, p. 39). No obstante, es preciso indagar de qué manera estas aspiraciones se expresan al momento de llevar a cabo la práctica pedagógica, a partir de los criterios de selección que los docentes realizan sobre los temas, los conceptos y los procesos pedagógicos en los cuales se recontextualiza el saber histórico en el aula.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de la historia en la escuela hoy en día, enuncia, dentro de sus planteamientos: la aspiración por desarrollar dos funcionalidades, por un lado como el lugar en el cual se gestiona la memoria social y por otro, como espacio para la transmisión de identidades y saberes legitimados tal como lo presenta Silvia Schlemenson y quien indica que los objetivos de la enseñanza de la historia a nivel disciplinar y cognitivo consistirían en:

- a) Comprender el pasado de forma compleja (según la edad y el nivel educativo), lo cual suele implicar el dominio de las categorías conceptuales de la disciplina, b)

distinguir diferentes periodos históricos (previo dominio de determinados esquemas temporales), c) comprender la causalidad histórica, d) acercarse a la metodología utilizada por el historiador, lo cual permitirá aprender la historia de forma intelectualmente activa y comprender el conocimiento histórico como depositario de problemas que pueden resolverse con sistemas de objetivación, y e) relacionar el pasado con el presente y el futuro, lo cual supone una importante vinculación con las Ciencias Sociales (Schlemenson, 2006, p. 17).

Existen otro tipo de objetivos en la enseñanza de la historia relacionados con la identidad social, entre los cuales se indican los siguientes: “a) Valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; b) valoración positiva de la evolución política del país y c) identificación con características, eventos y personajes del pasado” (Schlemenson, 2006, p. 17). De este modo se espera que la enseñanza de la historia incida en la formación de un ciudadano partícipe de la comunidad nacional. No obstante hay que reconocer la crisis que se presenta en la enseñanza de la historia al haber estado enfocada en la formación de una sola identidad nacional en un contexto en el cual hoy en día el Estado y las identidades se han transformado, sugiriendo con ello la necesidad de indagación a cerca de las nuevas interpretaciones sobre la dinámica del conocimiento histórico y el tipo de cultura política que se gesta desde allí.

De acuerdo con lo anterior, resulta interesante indagar acerca de cuáles son los postulados que agencia hoy en día la enseñanza de la historia frente a la construcción de un sentido crítico sobre

la realidad. Por ejemplo, al pensar sobre los aportes en la conformación de una ciudadanía democrática, tal como lo plantea Santiesteban, que pretende

Dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o de juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente (Santiesteban, 2010, p. 35).

Interesa vislumbrar si estos enunciados están presentes en el discurso pedagógico y la manera en la cual a través de la práctica pedagógica se habilitan escenarios acordes con tales aspiraciones, más cuando se hace evidente que hay una serie de anhelos sociales en torno a la enseñanza del pasado que entran en tensión con lo que se postula debe ser enseñado, así como con la posición que asumen la escuela y el maestro en torno al saber histórico que debe ser recreado en ésta.

En tal sentido, la recontextualización del saber histórico al situarse como construcción social, se sustenta no solo en la explicación del hecho histórico sino, también desde la perspectiva cultural o ideológica que se adopta para interpretarlo. Por ello es indispensable identificar la construcción del pensamiento histórico como la oportunidad de

Aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (...) El reto, por tanto, es conseguir organizar una enseñanza de la historia en la que se conjugue la necesidad de conocer tanto los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador (Gómez, Ortuño, y Molina, 2014, p. 10).

Lo anterior implica la cuestión frente a en qué medida el pensamiento histórico promueve la interpretación crítica de los hechos históricos y de las fuentes de información, dando cuenta del modo en el que los grupos humanos perciben los cambios y las permanencias. Sería indispensable entonces revisar qué tipo de hechos y fuentes son seleccionados para ser interpretados en el proceso de enseñanza de la historia y cuáles son las rutas pedagógicas que surgen hoy en día desde dichas enunciaciones.

Para alcanzar dicha interpretación Santiesteban (2010) habla de cuatro elementos que hacen parte del pensamiento histórico: primero, la acción de pensar históricamente significa que se logre *pensar* en el tiempo, implica desplazarse mentalmente en el tiempo, tomando conciencia de la temporalidad y construir de esta forma una conciencia histórica que vincula el tiempo pasado-presente-futuro. Como segundo elemento, la representación histórica expresada a través de la narración histórica, así como la explicación causal e intencional del hecho histórico. El tercer componente está conformado por la imaginación histórica, que permite contextualizar a partir de la empatía y que impregna el análisis histórico de la riqueza para formar un pensamiento crítico

creativo. Finalmente, el autor indica la importancia de la interpretación de las fuentes históricas en la construcción del conocimiento de la ciencia histórica.

En *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*, de Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès (2010), explican las características de esos cuatro componentes del pensamiento histórico. La conciencia histórico-temporal surge como fundamental en la educación para la ciudadanía en la medida en que permite configurar las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro; implicando la percepción de otro tiempo como diferente, en movimiento y con una serie de valores que orientan la actividad humana.

Pasando a la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, los autores enfatizan que la enseñanza de la historia busca conseguir que los alumnos realicen explicaciones históricas en una trama coherente de la representación, siendo una condición dentro del proceso del pensamiento histórico. Al hablar de la empatía histórica y las competencias para contextualizar Santisteban et al. (2010) explican cómo éstas corresponden a un procedimiento en el que los estudiantes pueden imaginar y llegar a entender las motivaciones de los actores del pasado a partir del análisis y la interpretación de las evidencias que permitan descubrir las relaciones presentes en cada proceso histórico. Los autores citando a Martineau proponen a partir de allí el hecho de que

La enseñanza de la historia ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales (Santisteban, et al. 2010, pp.4-5).

Finalmente, al reflexionar sobre la interpretación de la historia a partir de las fuentes, los autores resaltan la potencia de trabajar los problemas históricos a partir del uso de ellas en el aula de clase, trascendiendo el ejercicio mecánico y repetitivo que se lleva a cabo con los textos escolares. El uso de las fuentes en el salón de clase abre otras posibilidades para acercarse al conocimiento histórico brindando la oportunidad de debate frente a la misma, así como la exigencia de un claro marco contextual para su interpretación y el acercamiento del estudiante al ejercicio de identificar cómo se lleva a cabo el proceso de conocimiento dentro de la disciplina histórica. En ese mismo sentido se entiende que el uso de las fuentes

Está relacionado con la transmisión del conocimiento histórico de una forma compleja, pues su buen uso implica también la aplicación de una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial (Gómez, et al. 2014, p. 18).

Por esta razón es pertinente indagar sobre el manejo de las fuentes en el aula de clase, qué tipo de ellas son empleadas, si los docentes poseen el dominio teórico pertinente para asumir este tipo de trabajo en el aula y así mismo, cómo lo llevan a cabo a través de las prácticas pedagógicas, de qué modo orienta su inclusión el proceso de conocimiento del pasado en los escolares, qué tipo de procesos generan en el aula de clase y la forma en la cual se recrea el pasado a través de las mismas.

Para el caso del desarrollo del pensamiento histórico, Gómez, et al. (2014), recuerdan la importancia de las siguientes habilidades en aras de su mejor comprensión: el planteamiento de problemas históricos como base de investigación; el análisis y la obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas; el desarrollo de una conciencia histórica que interrelacione los fenómenos del pasado y del presente; y, la construcción o representación narrativa del pasado histórico.

Los elementos anteriormente mencionados inciden en el desarrollo de una conciencia histórica siendo ésta la

Capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, supone desarrollar la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones; que estas transformaciones constituyen las condiciones del presente; y que cada individuo tiene un papel en ese

proceso de transformación social, y por lo tanto el pasado forma parte del propio individuo (Gómez, et al. 2014, p. 19).

Esta conciencia histórica está referida a la reflexión consciente, propicia para interpretar el tiempo por parte de los sujetos a partir de acontecimientos anteriores, en la vía de comprender el presente y establecer sentidos de futuro. Lo anterior se logra en la medida en que se recrea una memoria colectiva, en donde se afiance del sentido de pertenencia, así como la intencionalidad de “generar una actitud crítica frente a los usos y los abusos del pasado” (Archila, 2004, p. 82). Por tanto, es pertinente identificar la manera en la que el estudio del pasado aporta elementos para desarrollar este tipo de pensamiento, las herramientas conceptuales que emplea y los mecanismos de socialización que se gestan en el aula de clase, de modo que se pueda reconocer cuales son las tensiones que se generan al promover determinada comprensión sobre el pasado y su aporte en la formación de la cultura política de los estudiantes.

Así que al identificar los elementos que hacen parte de la enseñanza de la historia, se hace referencia no solamente a cómo es concebida la historia como disciplina si no que incluye a los sujetos que hacen parte del proceso enseñanza-aprendizaje y fundamentalmente a la forma como es concebido este saber social, más cuando se ha hecho necesario reevaluar la forma como tradicionalmente se ha dado ésta en relación con las exigencias educativas, sociales y culturales que se han gestado desde finales del siglo pasado.

Tal como se muestra en el siguiente esquema, la enseñanza de la historia se percibe como el conjunto de las estrategias que se brindan en la escuela para que el estudiante pueda acceder al pasado, de manera que logre desarrollar una serie de habilidades para interpretarlo. Enseñar a pensar históricamente remite a indagar sobre las prácticas pedagógicas que se agencian en la escuela y desarrollan habilidades como: el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, la empatía histórica, las competencias para contextualizar e interpretar la historia a partir de las fuentes.



**Gráfica N° 2 Enseñanza de la historia**

En este punto es preciso indicar que el desplazarse mentalmente en el tiempo: pasado-presente-futuro, permitiría que los escolares se ubiquen como sujetos históricos situados en el momento actual; haciéndose necesario identificar la trayectoria de los eventos, los intereses, las necesidades y las problemáticas sociales de la humanidad, para desde allí posicionarse, elaborar su propio sentido sobre la realidad y luego ponerlo en debate dentro del grupo social al cual pertenece. La conciencia histórica como parte del proceso de enseñanza de la historia sería una aspiración de formación individual y colectiva, siendo necesario indicar ¿con qué sentido e intencionalidad se forja?, si es que realmente se llega a esta dinámica y ¿qué tipo de conciencia histórica se propone formar? La comprensión del tipo de cultura política que se agencia desde la escuela por medio de la enseñanza de la historia, pone en evidencia que ésta no se desarrolla de manera unilateral, sino que en ella intervienen cada uno de los momentos de conformación de la práctica pedagógica, desde el discurso pedagógico oficial hasta la recontextualización en el ámbito escolar, así mismo los sujetos intervinientes en el acto educativo.

Por tanto, para entender la manera en la cual se configura la conciencia histórica, es pertinente tener claridad frente a la construcción de lo que Rosa (2004) enuncia como cultura pública y la cultura privada. La cultura pública se caracteriza como

Un conjunto de prácticas sociales y patrones de significado decantados a través del tiempo y encarnados en símbolos. La cultura personal es también un sistema de símbolos significantes para almacenar y producir significados, proporcionando modelos para la

producción de realidades significativas creadas por vía de la interacción social (Rosa, 2004, p. 61).

De este modo la cultura pública y la privada se construyen mutuamente a partir de las acciones del individuo y sus relaciones con el ambiente social en el que se desarrolla. Dicho ambiente social está constituido por una serie de normas, valores, sanciones, creencias y conceptos que dotan al individuo de significados que son incluidos dentro de la memoria personal y van consolidando la relación entre estas dos esferas. La historia entonces, corresponde a la esfera de la cultura pública que indica el nosotros y la forma en la que los individuos se conciben a sí mismos (Rosa, 2004). De allí que el análisis sobre lo que hoy está sucediendo en el campo educativo a partir de los enunciados que se hacen sobre la enseñanza de la historia, la interpretación de los lineamientos curriculares y de los planes de estudio, se constituyen en una ruta de comprensión que permite identificar los elementos y las tensiones que hacen parte de la formación de cultura política en la escuela.

## LA CULTURA POLÍTICA

La cultura política permite indicar el tipo de relaciones dado dentro de un conjunto social, trascendiendo los elementos que han sido los referentes de las formas tradicionales de participación democrática asociada exclusivamente a los procesos electorales como los únicos que constituyen la identidad nacional.

La cultura política tiene que ver con la forma como se expresan en las construcciones colectivas, las relaciones sociales, políticas, económicas e históricas; por tanto, tal como se ha expuesto dentro de la delimitación del objeto de estudio de la presente investigación, las intencionalidades que están inmersas en lo que se enseña y no sobre la historia frente a la comprensión del pasado, los temas que se incluyen dentro de los planes de estudio y las discusiones referidas asuntos como por ejemplo la historia reciente de nuestro país, hacen parte del tipo de cultura política que una sociedad espera forjar dentro de los individuos que la componen, destacando claro está, que no son las prácticas pedagógicas de esta materia las únicas que inciden en tal configuración.

En *La construcción de cultura política en Colombia* Herrera, Infante, Pinilla y Díaz (2005), los autores sitúan el surgimiento del concepto de cultura política como una pretensión de la sociedad europea occidental para consolidar su sistema político democrático de modo que los ciudadanos asumieran comportamientos y valoraciones acordes con las instituciones políticas con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial. De este modo, la normalización de la sociedad civil implicaría el aseguramiento de “la existencia de la democracia, constituyéndose esta última categoría como inherente a las sociedades modernas, asociándosela de manera estrecha con la consolidación de los Estados nacionales y los paradigmas propios de la sociedad occidental” (Herrera, et al. 2005, p.17).

Lo anteriormente expuesto lleva inmersa una visión hegemónica de la sociedad, con pretensiones de imponer un solo estilo para interpretar el mundo, sin embargo a lo largo del tiempo, dicha comprensión ha sido enriquecida con otros mecanismos de participación que resignifican lo que

implica la formación de la cultura política, en la medida en la que otros actores sociales se han ido vinculando al proceso de representación del mundo.

Los autores, citando a Almond plantean los elementos que hacen parte de la configuración de la cultura política y que consisten en primer lugar

En un haz de orientaciones políticas de una comunidad nacional o subnacional; en segundo lugar, tiene componentes cognitivos, afectivos y evaluativos, que incluyen conocimientos y creencias sobre la realidad política, los sentimientos políticos y los compromisos con los valores políticos; en tercer lugar, el contenido de la cultura política es el resultado de la socialización primaria, de la educación, de la exposición a los medios y de las experiencias adultas de las actuaciones gubernamentales, sociales y económicas. (Herrera, et al. 2005, pp.21-22).

Para el caso de la presente investigación, es clave reconocer cuáles son los elementos que corresponden a las orientaciones políticas que se manifiestan a través del discurso del conocimiento histórico que se enseña, de qué modo los escolares se acercan a la comprensión de la realidad política del país así como a las construcciones culturales que se han elaborado a través del tiempo en relación con los hechos históricos que han delimitado los valores y la identidad política de los ciudadanos para identificar el papel que la escuela ha ejercido dentro de la reproducción social de dicho conocimiento.

Tradicionalmente a la escuela se le endilgó la responsabilidad de la formación cívica y ciudadana, haciendo énfasis en la promoción de los valores que permitían la apropiación del ideario de Estado nación como principal forma de vínculo e identidad social, limitándose en buena medida a reproducir mecanismos de elección de representantes y a la apropiación de los conocimientos sobre cómo opera la institucionalidad estatal, restringiendo considerablemente la formación de una cultura política proclive a una verdadera participación y toma de conciencia sobre la realidad social, que posibilite el análisis de las tensiones y conflictos del grupo social en el cual están inscritos. Lo anterior implica la necesidad de pasar a entender el concepto de cultura política como

El conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, las relaciones de poder, las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos. De esta manera sus relaciones no girarían solamente alrededor del Estado nacional (...) el concepto de Cultura Política debe permitir ver la riqueza de los procesos de construcción cultural e indagar las dinámicas de las diferentes “subculturas” políticas que convergen en un momento histórico específico (Herrera, et al. 2005, p.34).

Al indagar sobre la cultura política, es pertinente ir más allá de los planteamientos que restringen la configuración de la misma solamente a las prácticas electorales. Es por ello que la reflexión apunta a una tendencia que desborde “el aspecto de los mecanismos electorales y la esfera

macropolítica, para resignificar expresiones políticas y prácticas sociales que incluyen aspectos de la vida cotidiana y de la vida privada de los individuos” (Herrera, et al. 2005, p.36).

De manera que al problematizar en torno al concepto de cultura política es posible dar una resignificación a la forma como los individuos desde su vida cotidiana asumen los vínculos con el Estado y la sociedad. Este proceso está mediado por relaciones de distinto orden que involucran elementos sociales, políticos, culturales y económicos, característicos de cada uno de los sectores de la sociedad y que son susceptibles de ser interpretados a través de diferentes momentos históricos. Tal como lo muestran los autores, la educación es el escenario en el cual las tensiones sobre cultura política permiten vislumbrar

Los procesos cognitivos y la serie de saberes y nociones en torno a su producción y difusión, a sus contenidos, al tipo de legitimación social que contienen así como al lugar que dentro de ellos se le asigna a los actores sociales, a los *aprendices* como sujetos de conocimiento. Como parte de este aspecto es necesario sondear de manera específica los contenidos cognitivos relacionados directamente con el orden social y el campo semántico que le es asignado en contextos específicos, señalando sus articulaciones con conceptos como los de Estado, Nación, pueblo, democracia y ciudadanía entre otros (Herrera, et al., 2005, p.42).

Tal como plantean los autores, en el contexto escolar resulta necesario identificar las relaciones que hacen parte de la estructuración de los sujetos dentro del proceso educativo, las consideraciones sociopedagógicas que hacen parte de la realidad escolar, los aspectos cognitivos y los contextos socioculturales en los cuales se desarrolla el mismo; de tal forma que al indagar sobre la conformación de la cultura política se logre tener como marco de referencia la lógica plural que hace parte de la configuración de la cultura política, en la cual intervienen diversos actores como son la familia, la escuela y otros escenarios sociales e individuales de formación de los sujetos. Por tanto en este entramado de relaciones cobran significado y relevancia la propia experiencia biográfica de los individuos y las interacciones de los grupos sociales a los cuales pertenece.

Por ello, al ubicarse dentro de la escena escolar se toma como referencia un espacio en el que se da la vinculación con lo público y por tanto se espera del mismo que logre *inculcar* los conocimientos, los valores, las actitudes y los comportamientos que favorezcan la inserción de individuos dentro de la sociedad siguiendo los modelos establecidos para tal fin. No obstante, este proceso no se produce de manera unilateral ya que el concepto mismo de cultura política hace referencia a elementos cambiantes de la sociedad en torno a la cultura y la política, que se transforman en el tiempo y en el espacio y que son evidencia de las dinámicas de los sujetos sociales en el devenir histórico, lo cual permite nuevas interpretaciones de la realidad y que pueden surgir en muchos sentidos, de visiones alternativas a los modelos hegemónicos.

En este sentido, siguiendo a Martha Cecilia Herrera, las pedagogías críticas permiten dar una mirada en la cual se evidencia que

Los espacios educativos y escolares son campos, arenas de lucha, entre las diferentes significaciones y modelos culturales [re] creados por los grupos que tienen acceso a ellos; de esta forma, más que espacios armónicos, visión liberal, o monolíticos, visión reproductiva, son espacios conflictivos entre la visión de mundo que intentan imponer los grupos dominantes y las diferentes apropiaciones, luchas, resistencias, así como elaboraciones propias de los grupos sociales que integran una sociedad (Herrera, 2005, p. 39).

Así que al reconocer los elementos que hacen parte de la cultura política es posible evidenciar cómo en la práctica se lleva a cabo un dominio y autoridad real sobre el desarrollo de la participación ciudadana, emergiendo según como se ha descrito anteriormente en el caso de nuestro país, como sustentadora de los ideales cívicos, asociados a la identidad nacional basados en la religión y los símbolos patrios. El propósito de la formación ciudadana era entonces instituir seres sujetos a las decisiones del poder central, más no como un mecanismo de interpelación de los ciudadanos con el Estado y sus relaciones de poder.

Cobra validez para el momento actual, identificar los enunciados que se plantean a partir del discurso pedagógico sobre la enseñanza de la historia frente al tipo de cultura política que es

promovida desde dicho lugar ¿de qué manera se propician procesos educativos en los cuales se articula la realidad del estudiante con el conocimiento del pasado para consolidar la conciencia histórica? En este contexto es pertinente identificar dentro de los aspectos relacionados con la formación de la cultura política el ejercicio de la ciudadanía, la cual opera como

Una síntesis o mediación que define a los ciudadanos frente al Estado y limita los poderes de este. Es un mecanismo de derechos y obligaciones histórico y situado, que pretende pautar las reglas del juego social, principalmente aquellos relacionados con la libertad y la seguridad, de allí que se pueda afirmar que la ciudadanía evoca definición y protección (Herrera y Muñoz, 2008, p. 194).

Se advierten entonces, como parte de los elementos que corresponden a las interpretaciones que se hacen sobre cultura política las reflexiones que giran en torno a la ciudadanía: lo que se espera que la escuela forme en relación con este ejercicio para la vida futura de los estudiantes, aunque no es el único aspecto que hace parte de los escenarios en los cuales se evidencia la cultura política. Se espera que el ejercicio de una ciudadanía activa permita a los miembros de una sociedad identificarse cultural y políticamente en torno a unos marcos de referencia que giran en torno a lo que su grupo ha definido como prioritario para el bien común. Esto implica, como explican Herrera y Muñoz (2008), la garantía de protección dado el cobijo que ofrece el modelo de representación al cual se vinculan por medio de la ciudadanía; y citando a Lechner, en el ejercicio de la ciudadanía se espera que se logren desarrollar procesos de confianza social, fundados en lazos de cooperación, normas de reciprocidad para corregir la discriminación y la

desigualdad, así como la creación de redes de cooperación cívica que fortalecen a los ciudadanos en el desarrollo de sus comunidades.

No obstante hay ejercicios de ciudadanía restringida en los que la ciudadanía será ejercida con mayor o menor propiedad a partir del contexto sociocultural de los individuos en razón a que un ciudadano que no tiene garantizados la protección y el ejercicio de sus derechos y libertades mínimos en condiciones de equidad e igualdad social, poco o nada podrá asignar de importante en su escala de valores a la conciencia del ser ciudadano, cuando sus prioridades están encaminadas a resolver las necesidades mínimas de subsistencia.

Se podría suponer que la enseñanza de la historia sería suficiente para desarrollar las virtudes cívicas que tradicionalmente se han atribuido a la disciplina histórica, teniendo en cuenta que el carácter de la enseñanza del pensamiento histórico se ha enfocado hacia el desarrollo de unas competencias sociales específicas como son la conciencia histórico temporal, la representación de la historia, el pensamiento crítico creativo y el aprendizaje de la interpretación histórica como base de las competencias ciudadanas, entendidas como la “disposición práctica para estar en el mundo social y para participar en el espacio político” (Serna, 2015, p. 155). Sin embargo, es preciso ir más allá para indagar sobre las posibilidades que se gestan desde el discurso pedagógico para promover este tipo de aprendizajes, qué se enuncia desde el conocimiento del pasado, así como los elementos que desde la legislación son planteados como necesidades de enseñanza hacia los estudiantes y cuáles son las prácticas pedagógicas para llevar al ámbito escolar tales aspiraciones.

De manera que al reconocer en la escuela uno de los lugares al cual se le ha asignado la formación de la cultura política de los estudiantes adecuando para tal fin tiempos, espacios, contenidos y actividades, es importante dentro de la investigación

Delimitar los intereses de orden social y pedagógico que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje y las relaciones de poder en torno a ellas, para lo cual deben analizarse los aspectos que dan sentido a estas interacciones así como los modelos pedagógicos-comunicativos que los fundamentan (Herrera, et al. 2005, p.49).

Identificar tales elementos permite hacer claridad frente al hecho de que el ejercicio de formación de cultura política en la escuela, no ocurre en el vacío sino que evidencia las tensiones que se desarrollan en los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales de la realidad en la cual ocurre el acto educativo, los cuales traen consigo una intencionalidad que es preciso develar, como en este caso, a través de la enseñanza de la historia referida tanto a los aspectos teóricos de su disciplina como a las formas de recontextualización del saber en el aula.

Por tanto, es importante identificar cuáles son los elementos que están presentes dentro del discurso pedagógico sobre la enseñanza de la historia y que configuran un cierto tipo de cultura política, para ser identificada y luego interpretada, siendo preciso que tenga como punto de referencia la comprensión de que

El proceso de construcción de sujetos políticos está cruzado y mediado por una serie de tensiones y conflictos (políticos, culturales, económicos, etc.), los cuales dependen no solo del plano individual, sino también del grupo social en el que estos sujetos se encuentran inscritos. Por ello, es preciso resignificar el concepto sobre lo político y sus expresiones, dándose una acepción mucho más amplia, con el objeto de identificar sus diferentes formas de estructuración a través de los procesos de socialización y de sociabilidad (Herrera, et al. 2005, p.39).

Al tener una mejor comprensión de las especificidades sociales en las cuales se constituyen procesos de enseñanza de una cierta cultura política, es posible relacionarla con las transformaciones propias de la dinámica social, las aspiraciones de los colectivos, sus luchas y necesidades. Esta dinámica llevada al ámbito educativo, se convierte en un campo de interpretación de las relaciones que la enseñanza de la historia promueve al tensionar los elementos espacio-temporales que se enuncian a través del currículo y que promueven un cierto tipo de cultura política desde el posicionamiento que las prácticas pedagógicas hacen al interpretar la realidad social, política, económica y cultural a lo largo del tiempo, aspectos que son explicados a través de la comprensión sobre prácticas pedagógicas y discurso pedagógico.

## LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Al caracterizar la manera en la cual se desarrolla la práctica pedagógica es posible evidenciar las relaciones sociales entre maestros, estudiantes y discursos, que por medio de prácticas de comunicación constituyen el discurso pedagógico encargado de transmitir un orden legítimo. No obstante, este discurso no es estático sino que se reconstruye a partir de su propia práctica al tiempo que produce nuevos discursos.

Díaz y Bernstein en *Hacia una teoría del discurso pedagógico* (1984), plantean que el discurso pedagógico se compone de un elemento instruccional, que enuncia las reglas para la elaboración de textos pedagógicos, y otro componente corresponde a la regulación de la reproducción dentro de un contexto social dado, el cual incluye relaciones de poder y control de dichos textos y discursos pertinentes al discurso pedagógico. Estos dos componentes se afectan mutuamente indicando las reglas en las relaciones sociales que se dan en el marco de las prácticas pedagógicas que regulan la organización del tiempo, el espacio y la recontextualización del discurso pedagógico en el escenario escolar. Así que al hablar de la práctica pedagógica se puede entender como

La articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico, la *práctica instruccional* relacionada con la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la *práctica regulativa* incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden

legítimo. La transmisión de un sistema dominante de reglas (símbolos) de orden, relación e identidad ocupa un lugar esencial en la práctica regulativa (Díaz y Bernstein, 1984, p. 35).

De este modo, la práctica instruccional asigna los referentes de la práctica regulativa. Ambos elementos hacen parte de la realidad educativa, se nutren, articulan y construyen mutuamente, sin embargo no necesariamente todo cambio en el discurso pedagógico dominante dará por sentado transformaciones de las actuaciones referidas a las realizaciones en el aula de clase en razón a los elementos que sean considerados como pertinentes, válidos y necesarios según el contexto.

La práctica pedagógica es comprendida en el ámbito comunicativo en el que sucede. Mario Díaz (1990) sostiene que la práctica pedagógica no ocurre en el vacío, así como tampoco el sujeto maestro se desenvuelve como sujeto autónomo, debido a que está inmerso en una serie de reglas que regulan lo que debe o no enunciarse a través del acto educativo, asignando una posición a las relaciones sociales que se dan en éste y que agencian la manera en la cual se proporcionan “los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción” (Díaz, 1990. p. 16).

Siguiendo a Díaz (1990), a través de la práctica pedagógica el sujeto maestro transmite una serie de normas y valores en el marco de un orden instruccional y otro regulativo, haciendo legítimo

su acto educativo ya que mantiene el orden de significados establecido por el discurso pedagógico.

De este modo, se encuentra que la práctica pedagógica contiene una serie de reglas de relación social y otras reglas discursivas. Las reglas de relación social (jerarquía) “regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, o patrones de conducta, carácter o relación social. Es la regla que da propiamente cuenta de los límites de la interacción” (Díaz, 1990. p. 19). Dichas reglas, implican que el sujeto maestro actúe sobre los rasgos del sujeto estudiante de manera más o menos flexible según la estructuración de la relación social dada a través de los procesos comunicativos que suceden en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De otra parte, las reglas discursivas regulan

La selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento escolar. El carácter explícito o implícito de tales reglas establece los límites sobre el tiempo, los contenidos y las relaciones sociales sobre el aprendizaje, así como los límites sobre los criterios que posibilitan evaluar un aprendizaje (Díaz, 1990, p. 19).

Estas reglas actúan sobre los procesos comunicativos que se dan entre el sujeto maestro y el sujeto estudiante, los aprendizajes que se llevan a cabo y la ubicación social de los estudiantes

propiciando un cierto orden que garantiza la interacción y los límites que son necesarios para llevar a cabo el acto educativo según lo diseñado desde el discurso pedagógico oficial. Al identificar las prácticas pedagógicas como “un conjunto especializado de prácticas de transmisión cultural (apropiación-reapropiación) estructuradas y reguladas por una gramática especializada cuyas reglas y principios subyacentes están animados por voces de clase” (Díaz, 1990, p. 21), se entiende que estas voces son puestas de manifiesto en el acto educativo y que se refieren al lugar que ocupa cada uno de los actores que hacen parte de éste desde el contexto social en el que surgen y que no basta solamente con describir, sino que es necesario evidenciar las tensiones que se expresan al momento de la recontextualización del saber en el aula. Por ello es pertinente indagar con respecto a los enunciados referidos a la enseñanza de la historia, los elementos que se pretenden transmitir frente a la formación de una cultura política determinada y la manera como esos enunciados son recontextualizados dentro del colegio lo cual puede permitir reconocer de qué modo se desarrolla la práctica pedagógica de la enseñanza de la historia.

Según Mario Díaz (1990) son cinco los criterios que permiten estudiar las prácticas pedagógicas, y permiten analizar la práctica pedagógica que se da en la enseñanza de la historia. El primero, consiste en reconocer la gramática que subyace y regula los diferentes significados que son transmitidos a través de la diversidad de prácticas pedagógicas. El segundo criterio busca la relación entre la gramática en mención con las relaciones sociales que genera y la experiencia educativa. El tercero, diferencia la gramática subyacente, las tipologías o modelos pedagógicos que genera ésta gramática y la manera en la cual se realiza dicho modelo. El cuarto criterio establece las tensiones que se generan con el mantenimiento de los límites y el modo en el que

dichas tensiones afectan la gramática subyacente relacionada con la distribución del poder y los principios de control. El quinto criterio “será establecer la variación o transformación de los principios educativos como consecuencia de la redefinición y/o transformaciones de grupos y movimientos sociales” (Díaz, 1990, p. 21).

Así que para caracterizar las prácticas pedagógicas se hace necesario interpretar cada uno de los momentos que las componen desde las enunciaciones que se hacen a partir del campo intelectual de la pedagogía, la trasposición a la legislación y los documentos que respaldan determinado discurso pedagógico y que llevan inmersos elementos de cultura política, la posición que asume el sujeto maestro frente a dichos planteamientos y la recontextualización que emerge en el ámbito escolar.

Basil Bernstein en *La construcción social del discurso pedagógico* (1994), pone de manifiesto los elementos a través de los que el dispositivo pedagógico logra establecerse y regular la comunicación en los procesos educativos, integrando dentro de su lógica una serie de relaciones en las que están incluidos los maestros, los estudiantes, los saberes propios de las disciplinas del conocimiento, así como los que son reconstruidos a través de las mismas prácticas pedagógicas y la cultura en la cual sucede el acto educativo.

Para el autor, el discurso pedagógico contiene una serie de reglas de la comunicación especializada, planteándolo como

La regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero. Llamaremos discurso *instruccional* al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, y discurso *regulativo* al que crea el orden especializado, la relación y la identidad. [...] *El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas.* Por tanto, es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque (Bernstein, 1994, pp. 188-189).

Como se ha indicado, la historia se ha constituido a través de la elaboración de un saber disciplinar por medio de diversas corrientes e influencias enmarcadas por las dinámicas epistemológicas inherentes al desarrollo del saber. Posteriormente al ubicar el proceso de la enseñanza de la historia es importante reconocer cuáles son los elementos instruccionales que hacen parte de dicha enseñanza, referidos a las competencias y habilidades en el desarrollo del pensamiento histórico de los escolares y que son construidos y reconstruidos a nivel de las regulaciones que son emanadas y establecidas por los discursos pedagógicos dominantes y la manera como se realizan las prácticas pedagógicas.

Para comprender de qué manera se establecen y constituyen tales prácticas pedagógicas, Bernstein (1994) se refiere a tres reglas internas que regulan el dispositivo pedagógico, las denomina como reglas distributivas, de recontextualización y de evaluación:

[Las] reglas distributivas regulan la relación fundamental entre poder, grupos sociales, formas de consciencia práctica, así como sus reproducciones y producciones. Las reglas de recontextualización regulan la constitución del discurso pedagógico específico. Las de evaluación están construidas en la práctica pedagógica (Bernstein, 1994, p. 185).

Es decir, frente al saber que es puesto en la escena escolar, se indica la existencia de una serie de condiciones sobre lo que es comprendido como posible para hacer parte del conocimiento que es trasladado al acto educativo a través de las prácticas pedagógicas y que corresponde a los enunciados que los sujetos maestros están facultados para decir, pero también lo que socialmente se espera que sea expresado, así como aquello que no. En este sentido, se indaga entonces sobre las posibilidades que en el ámbito escolar tiene la historia, frente a los contenidos que son susceptibles de ser enseñados a través de cada uno de los grados establecidos dentro del sistema educativo, según las necesidades y los requerimientos sociales frente a lo que se enseña o no, guardando correspondencia, para el caso específico de la disciplina histórica, con los acontecimientos que merecen ser recordados y aquellos que deben ser olvidados dentro del proceso selectivo de la construcción de la memoria histórica, como hecho vinculante del pasado de las sociedades con los conflictos de la historia reciente.

Es allí donde la regla de recontextualización evidencia la selección que se lleva a cabo, por medio de un cierto enfoque propio de cada contexto cultural, de los discursos que ordenan las prácticas pedagógicas, de modo que

El discurso regulativo es, en sí mismo, la precondition de cualquier discurso pedagógico. Es obvio, por supuesto, que todo discurso pedagógico crea una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir reglas de orden, relación e identidad, y que este orden moral es antecedente a la transmisión de competencias y condición de la misma. Este orden moral está sujeto, a su vez, a un principio de recontextualización y por tanto, este orden es un significante de *algo distinto de sí* (Bernstein, 1994, p. 190).

De manera que, con respecto a la recontextualización de la enseñanza de la historia en la escuela, siguiendo a Bernstein (1994), se hace referencia a una selección inicial de lo que es susceptible de ser enseñado (temas y secuencias), para posteriormente indicar las reglas según las cuales el conocimiento histórico es transmitido, en este caso los criterios válidos que hacen parte de la formación de una conciencia histórica acorde con la cultura política que se espera fortalecer desde la escuela. Por tanto, el proceso recontextualizador no solo hace referencia a los elementos conceptuales de la disciplina, sino que incluye además los factores sociales y culturales que impactan el ámbito escolar y que frente a la regla de evaluación, permiten reconocer en las prácticas pedagógicas la forma en la cual se lleva a cabo la apropiación de los saberes que han sido considerados como válidos.

En relación con lo anterior, Díaz y Bernstein (1984) postulan cómo el discurso pedagógico está imbuido en una serie de relaciones de poder referidas tanto a los lugares de donde emana el saber

propio de la disciplina como a los mecanismos en los cuales éste es recontextualizado, de allí que el discurso pedagógico

Puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes (...) la producción de categorías especializadas tales como las de transmisor o adquiriente, sus posiciones, sus voces y sus prácticas pueden constituirse primero y, posteriormente, regularse mediante las reglas intrínsecas al Discurso Pedagógico. Es desde esta perspectiva que puede decirse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales (Díaz y Bernstein, 1984, p. 3).

Así pues, los elementos que constituyen el dispositivo pedagógico incluyen los discursos, las prácticas y los escenarios en los que se desarrolla el proceso educativo en el marco de un contexto social que de un modo u otro va estableciendo los mecanismos en los cuales se espera que se produzca la interacción pedagógica. Al mismo tiempo, las propias dinámicas del clima escolar integran dichos discursos según las necesidades de la realidad en la cual se desarrolla. Sin embargo, los autores son enfáticos al afirmar que los enunciados del discurso pedagógico están fuertemente influenciados por lo que denominan el Discurso Regulatorio General, éste proviene de la necesidad de establecer orden y control a partir de las ideologías que se imponen para generar un consenso en la sociedad, dictaminado por el Estado y que es inculcado por las

agencias de control simbólico tal como lo es la escuela. De esta manera en el ámbito pedagógico, el Discurso Regulatorio General tendría la finalidad de crear

Representaciones colectivas (unidad nacional, solidaridad nacional, modelos patrióticos, unidad religiosa, orgullo nacional) y la reproducción de nociones tales como la libertad, justicia, igualdad, derecho, democracia, propiedad, nación, patriotismo, ciudadanía, Dios/hombre, junto con el alcance y los límites de las prácticas. Estas representaciones celebran el consenso e intentan legitimar el consentimiento para la distribución de las relaciones de poder y control dominantes (Díaz y Bernstein, 1984, p. 13).

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de la historia está fuertemente vinculada con este tipo de discurso en razón a que desde sus orígenes tuvo como objetivos fundamentales ayudar a consolidar la identidad de los miembros de la nación a través de la rememoración de los eventos fundantes de la misma. Es indispensable por tanto, indicar cuáles son los elementos relacionados con la unidad nacional, valores cívicos e identidad nacional, así como otros discursos emergentes, que hoy en día están presentes en los discursos dominantes y de qué manera se van incluyendo en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia a partir de lo que es enunciado por el campo intelectual, a través de textos pedagógicos como son los lineamientos curriculares, que indican lo que se espera sea realizado dentro de dichas prácticas.

Los autores plantean que el Estado regula el universo escolar por medio de las legislaciones que en materia educativa indican cada uno de los aspectos que el discurso oficial muestra como principios dominantes para la reproducción de la cultura y la conciencia, éstos se pueden evidenciar por medio de

Textos formales y estrictamente reguladores con un sistema de enunciación codificado y normativo como en el caso de regulaciones legislativas, decretos, resoluciones, leyes, etc. Puede estar organizado en términos de una serie de enunciados descriptivos que articulan diferentes clases de objetos, conceptos y teorías (conocimiento transformado por la práctica política) que llegan a ser la posición legítima u oficial como en el caso de la institucionalización de textos pedagógicos tales como las guías, unidades programáticas, informes, etc., los cuales demarcan y fijan los límites a una modalidad pedagógica de reproducción. Esto significa que los tipos de registros que sustentan la existencia del Discurso Pedagógico Oficial son heterogéneos y que también varían con el régimen político de cada formación social (Díaz y Bernstein, 1984, p. 15).

Desde esta perspectiva es posible identificar cuál es la posición en la que se desea ubicar al sujeto maestro, al sujeto estudiante y al conocimiento histórico en aras de afianzar determinado tipo de práctica pedagógica que posibilite una serie de valores y cualidades ciudadanas a partir de las legislaciones y los proyectos establecidos. Sin embargo, es importante no perder de vista que lo enunciado hasta este momento en relación con el discurso pedagógico oficial, no constituye una camisa de fuerza para los sujetos maestros, ya que existe cierto margen de

autonomía al momento de abordar la selección de las temáticas y la manera en la cual serán llevadas a la práctica pedagógica del aula. Así que un elemento para el posterior análisis es lo que se espera desde la normatividad que los actores del proceso pedagógico realicen (recontextualización oficial) y otro lo que realmente ocurre al momento de llevar a cabo la práctica en el aula (autonomía relativa).

De suerte que al reconocer el papel de la normatividad oficial dentro del proceso pedagógico, uno de los elementos que ayuda a identificar la manera en la que se lleva a cabo el control simbólico dentro de la escuela por parte del Estado, se refiere a los mecanismos que buscan establecer determinado tipo de conciencia por medio de

Formas especializadas y dominantes de comunicación que constituyen los medios legítimos (no necesariamente efectivos) de producción y reproducción cultural. Estas formas especializadas y dominantes de comunicación constituyen un discurso regulativo el cual es el dispositivo legitimador para la selección e institucionalización de las diversas modalidades de control simbólico. La educación, hoy, es un mecanismo crucial del estado para la *sistemática*, producción, reproducción, distribución y cambio de formas de conciencia a través del discurso. Al mismo tiempo, sus discursos, a menudo, dan acceso a las posiciones dominantes de las diversas agencias de control simbólico (Díaz y Bernstein, 1984, p. 23).

Por ello también es importante identificar las condiciones de producción de los textos pedagógicos que orientan las prácticas pedagógicas, ya que en ellos se encuentran expresados los discursos pedagógicos dominantes, de tal manera que

Por una parte, el texto pedagógico considerado como un conjunto de enunciados exteriores y anteriores a los procesos de interacción enunciativa pedagógica y, por la otra, la posición de los sujetos en los enunciados del texto, su inscripción en ellos, bajo las modalidades de enunciativa dominantes de una relación pedagógica con sus respectivas marcas enunciativas que generan o reproducen modelos de actuación específicos, al ubicar los sujetos en discursos específicos (Díaz, s.f. p. 9).

Para el autor, el texto pedagógico es un dispositivo cultural e instruccional que emerge como un dato primario de la interacción pedagógica, es anterior a ésta y es un enunciado que orienta las realizaciones pedagógicas. Al trasladarse a la práctica, se convierte en experiencia humana que sin embargo, al ser anterior y ajeno al sujeto maestro privilegia los enunciados que han sido legitimados por los dispositivos de control y que puede reproducirse de manera mecánica bajo cualquier circunstancia, de modo que aparta la creatividad del sujeto maestro el cual es visto como un modelo de actuación ideal. Por ello se puede considerar que

En la interacción pedagógica, los enunciados emitidos por el maestro como “locutor” o porta-palabra no son asumidos como propios en tanto que pertenecen al orden

institucional oficial. No hay pues una relación directa entre el sujeto de la enunciación y su enunciado (Díaz, 1990, p. 25).

Al situar el texto pedagógico como una serie de enunciados anteriores a la práctica pedagógica y a la actuación del sujeto maestro, éste se toma como punto de referencia para identificar la manera en la que los enunciados, emanados con posterioridad a la Ley General de Educación, han establecido la forma en la que se lleva a cabo la enseñanza de la historia, así como la transposición al espacio escolar a través de los planes de estudio. Surgen entonces interrogantes como ¿cuál es la manera en la que son recontextualizados tales postulados? ¿Realmente el texto pedagógico al cual nos referimos se comporta de tal forma que efectivamente indica una sola manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza de la historia? ¿Si lo enuncia claramente? y ¿cómo el sujeto maestro a partir de su propia formación y experiencia lleva a cabo la recontextualización de dichos enunciados? ¿De qué formas la práctica de aula y la realidad escolar van redefiniendo el texto pedagógico y éste a su vez la práctica pedagógica?

# **CAPÍTULO 1**

## **1.1. DISEÑO METODOLÓGICO**

La presente investigación orienta su ruta metodológica a partir de la delimitación del objeto de estudio considerando que es la mirada del investigador, la que configura su objeto de estudio sin pretender conocerlo todo, sino solo lo pertinente según los objetivos propuestos.

Así, el recorte que se hace de la realidad orienta su búsqueda a partir de la problematización contextual, sin predeterminedir el objeto de estudio de modo que se puedan visibilizar las tensiones que a partir de los hilos discursivos emergen como potencia que pone de relieve las manifestaciones y las líneas de fuga, que hacen parte de toda práctica social.

Es por ello que para la presente investigación, desde la perspectiva sociolingüística que aporta el Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD), entendido éste como el estudio del discurso “como práctica social, prestando especial interés al contexto de uso del mismo y a la relación entre textos y estructuras sociales” (Fernández, 2004, p. 289), en donde la comprensión sobre la forma en la que a partir de la expedición de la Ley General de Educación ha sido pensada la enseñanza de la historia en Colombia, convoca una serie de planteamientos que permiten visibilizar el hilo conductor de esta problemática, de modo que sea factible distinguir los discursos que emergen desde lo que se puede denominar como el elemento macro, referido a la

política educativa y los discursos oficiales que orientan esta enseñanza; así como desde lo micro, en las relaciones que dentro de la escuela se tejen en las prácticas pedagógicas.

Así entendido, el lenguaje como práctica social es visto en el ACD, como una posibilidad creadora de la realidad influida por los estamentos de poder, actuando dentro de la sociedad y que a su vez se reestructura a partir de las resistencias, en una lógica dialéctica. Entonces, el análisis frente a lo que es emanado desde el discurso pedagógico oficial y la forma en la que se recontextualiza el saber en la escuela al pasar de un dominio discursivo a otro, devela las tensiones propias de la dinámica escolar.

Por tanto, se comprende el ACD como la teoría y el método que versa sobre el lenguaje, centrándose en un problema social con significado, que permite visibilizar las relaciones entre discurso y las prácticas sociales que son de interés para el investigador. Importa explicitar que las prácticas sociales son entendidas

Por un lado, [como] una forma relativamente permanente de actuar en lo social, forma que viene definida por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas, y por otro un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas (Fairclough, 2001, p. 180)

Desde los planteamientos anteriormente expuestos y siguiendo en este diseño metodológico a Jäeger (2001), los momentos y las acciones que permitieron develar la pregunta sobre cómo son las prácticas pedagógicas referidas a la enseñanza de la historia hoy en día, en una práctica situada, y el tipo de cultura política que es promovida por ésta, se establecieron los momentos investigativos que se describen a continuación.

Como primera medida se delimitó el objeto de estudio, en este caso la política educativa sobre la enseñanza de la historia en Colombia a partir de la expedición de la Ley General de Educación el cual se convierte en el hilo discursivo central, temáticamente uniforme, situado en un momento temporal particular y en continua relación frente a los procesos macro y micro a partir de lo que la política educativa fue orientando en su momento, instalándose como el referente de la educación hasta el momento actual; en donde emergen situaciones como la salida negociada al conflicto armado.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis documental a partir de la delimitación de los planos discursivos a través de los cuales la política educativa orienta la enseñanza de la historia. Así, en el *primer plano discursivo* se identificaron los documentos base para abordar el *discurso pedagógico oficial*: Ley General de Educación del año 1994, Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales publicados en el año 2002, y los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales divulgados en el año 2004.

El segundo *plano discursivo lo constituyen los discursos institucionales* donde se incluyen el Proyecto Educativo Institucional, la malla curricular y el plan de estudios de ciencias sociales. Para el análisis de estos documentos se identificaron sus características fundamentales a través de una interpretación con base en categorías que han sido previamente definidas para su comprensión, siendo estas: el saber histórico, la enseñanza de la historia y la cultura política, en estrecha relación con la forma en la cual se lleva a cabo la práctica pedagógica en el contexto escolar. Adicionalmente, en la medida en que se avanza y profundiza en cada una de dichas interpretaciones se va elaborando un *análisis de contexto*, al situar los documentos en su momento de emergencia, de manera que se puedan estudiar los elementos sociales y culturales en los que se da la interacción de la construcción de cada uno de los discursos para luego remitirlos al análisis conjunto de la recontextualización del discurso pedagógico oficial.

Frente al discurso institucional, se hace referencia a un ejemplo de una práctica situada en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Julio Garavito Armero: *La comunicación como elemento de formación en valores para el desarrollo humano productivo*, la malla curricular que ha sido diseñada a partir del énfasis del colegio y el plan de estudios de ciencias sociales. En este último documento, así como para el caso de las prácticas pedagógicas, se toma como eje de trabajo el grado noveno en razón a que es en este nivel en el cual se abordan las temáticas referidas a la historia de Colombia y de este modo se encuentra un contexto de significación al momento de estudiar los enunciados que hacen parte de la formación de la cultura política de los escolares a partir del estudio del pasado nacional, tal como ha ocurrido tradicionalmente con la enseñanza de la historia y en ese mismo sentido indagar sobre la manera en la que hoy en día se lleva a cabo este proceso.

En el *tercer plano discursivo* se incluye la voz del sujeto maestro a través de la cual se comprende cómo se significan una serie de discursos y se vinculan con la construcción de las *prácticas pedagógicas*. En torno a este plano, se hace especial énfasis a la forma en la que se ha construido la voz de los profesores en relación con sus actividades en el aula, sus lugares de declaración y las relaciones sociales que emergen de dichas prácticas, dentro de una lógica discursiva que hace parte de todo el proceso de recontextualización del discurso pedagógico oficial.

En el tercer momento metodológico, se planteó la captura del material de base de estos planos discursivos, por medio de la construcción de una serie de preguntas a través de las cuales se plantearon los elementos centrales de los objetivos de la investigación, para poder recabar entre los discursos: los contenidos, las estructuras de significado, las interpretaciones, las tensiones y las manifestaciones a través de las cuales las estructuras de poder se expresan en los discursos y de qué manera se muestran las tensiones entre lo que se emana desde la política educativa y la recontextualización en el espacio escolar.

Para el diseño de las preguntas analíticas se tuvieron en cuenta los aspectos enunciados a continuación:

- Frente a la enseñanza de la historia, es preciso indicar las estructuras de significado versaron sobre los contenidos referidos a la historia, la enseñanza de la historia y la cultura política.
- Con respecto a la disciplina histórica se indaga sobre los planteamientos teóricos y epistemológicos existentes en los documentos y en las prácticas pedagógicas, así como los enunciados sobre la cultura política que hacen parte de ella.
- En cuanto a la enseñanza de la historia, se buscó evidenciar la manera como ésta se lleva a cabo a partir de lo que el discurso regulativo propone y la forma en la que se lleva a la práctica dentro del contexto escolar, el lugar del saber y la correspondencia de éste con los sujetos que hacen parte del acto educativo.

Al hacer referencia a los elementos que corresponden a la cultura política y que se manifiestan a través del discurso del conocimiento histórico que se enseña, se busca entender de qué modo los escolares se acercan a la realidad política del país, así como a las construcciones culturales que se han elaborado a través del tiempo y los vínculos con los hechos históricos que han delimitado los valores y la identidad política de los ciudadanos.

Frente al saber histórico y el discurso oficial y el institucional, las preguntas orientadoras fueron:

- ¿Cuáles son las configuraciones teóricas y epistemológicas sobre la historia que subyacen en este discurso?

- ¿Cómo se muestran las fases de la investigación histórica: documental, explicativa-comprensiva y representativa?
- ¿Cómo se enuncia la comprensión sobre lo social, lo económico, lo político y lo cultural acerca del pasado?
- ¿Cuáles son las fuentes a las que acude para el estudio del pasado?

Sobre el saber histórico y la práctica pedagógica:

- ¿Cuáles son los criterios de selección de los hechos históricos para trabajar en el aula?
- ¿De qué manera se articulan en la práctica pedagógica los enunciados del discurso oficial y el discurso institucional?
- ¿Cuáles hechos históricos y fuentes son seleccionados para el trabajo en el aula?
- ¿De qué manera se establecen los temas y las secuencias para el estudio de la historia?
- ¿Cuáles son los aspectos que se tienen en cuenta para desarrollar la práctica pedagógica frente a la disciplina histórica?

Sobre la enseñanza de la historia y el discurso oficial y el institucional:

- ¿Cuáles son las secuencias, los criterios, los contenidos, los niveles según la edad de los estudiantes y las relaciones sociales que son promovidos por la enseñanza de la historia?

- ¿Qué tipo de habilidades promueve para que los estudiantes se acerquen a la comprensión del pasado?
- ¿De qué manera se expone la relación de los eventos del pasado con las problemáticas sociales actuales?
- ¿Cuál es el rol que asigna al sujeto maestro y al sujeto estudiante?
- ¿Cuáles son los elementos que permiten el análisis y la interpretación del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales?
- ¿Cuál es la comprensión que existe sobre la evaluación del acto educativo y de qué manera ésta se lleva a cabo?

Con respecto a la enseñanza de la historia y la práctica pedagógica:

- ¿Cuáles son los criterios de selección de temas, conceptos y procesos pedagógicos que se realizan?
- ¿Qué relaciones sociales se generan junto a la experiencia educativa?
- ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje posibilita en el aula de clase?
- ¿Cómo se redefine el texto pedagógico a través de la práctica pedagógica?
- ¿Cuáles son los elementos que permiten el análisis y la interpretación del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales?

Sobre la cultura política y el discurso oficial y el institucional:

- ¿Cómo plantea las relaciones de poder y las modalidades de participación, las jerarquías y las confrontaciones sociales?
- ¿Cuáles son los contenidos cognitivos relacionados con el orden social, los vínculos con el Estado y las formas de participación?
- ¿Cuáles son los conocimientos y las creencias sobre la realidad política que se enuncian?
- ¿Cuáles son los elementos que permiten dar cuenta sobre las relaciones sociales y las identidades que son promovidas por la enseñanza de la historia?

Frente a la cultura política y la práctica pedagógica:

- ¿Cuáles son los mecanismos de reflexión y análisis frente a la realidad social y los planteamientos que se promueven de ésta a través de la enseñanza de la historia?
- ¿Cuál es el tipo de cultura política que es promovida a través de la práctica pedagógica con la enseñanza de la historia?
- ¿Cuál es el papel del sujeto maestro y del sujeto estudiante en la formación de la cultura política a través de la enseñanza de la historia?
- ¿Qué tipo de relaciones sociales son promovidas a través de la práctica pedagógica de la enseñanza de la historia?
- ¿Cuáles son los elementos que permiten el análisis y la interpretación del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales?

Es preciso indicar que para el caso de la práctica pedagógica se aplicó un cuestionario a las docentes del área de ciencias sociales de manera que a través de las preguntas se evidencien las voces que permitan tener una comprensión de la vivencia en el aula de clase y el contexto escolar.

Como cuarto y último momento metodológico se llevó a cabo la contrastación y correlación documental, a partir del análisis del corpus documental seleccionado y las prácticas pedagógicas, expresando las tensiones que emergen a partir de la interpretación del código educativo en los planos discursivos propuestos.

Para abordar este análisis, fue fundamental la comprensión de lo que enuncia Díaz (1985) en relación con los planteamientos de Bernstein referidos a las formas especializadas de transmisión cultural en ámbitos como la escuela, en donde los vínculos sociales que se producen en el acto educativo vehiculan una serie de relaciones de poder a través de la comunicación y que comportan un determinado tipo de conciencia como expresión del contexto en la cual se generan, reproducen y también cambian los códigos de interacción específicos, como es el caso de la escuela. Los códigos son comprendidos como principios que regulan los procesos comunicativos y que varían según las estructuras sociales en los cuales se desarrolla.

	<b>DISCURSO OFICIAL/DISCURSO INSTITUCIONAL</b>	<b>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>
<b>SABER HISTÓRICO</b>	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 1</b></p> <p>¿Cuáles son las configuraciones teóricas y epistemológicas sobre la historia que subyacen en este discurso?</p> <p>¿Cómo se muestran las fases de la investigación histórica: documental, explicativa-comprensiva y representativa?</p> <p>¿Cómo se enuncia la comprensión sobre lo social, lo económico, lo político y lo cultural acerca del pasado?</p> <p>¿Cuáles son las fuentes a las que acude para el estudio del pasado?</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 3</b></p> <p>¿Cuáles son los criterios de selección de los hechos históricos para trabajar en el aula?</p> <p>¿De qué manera se articulan en la práctica pedagógica los enunciados del discurso oficial y el discurso institucional?</p> <p>¿Cuáles hechos históricos y fuentes son seleccionados para el trabajo en el aula?</p> <p>¿De qué manera se establecen los temas y las secuencias para el estudio de la historia?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos que se tienen en cuenta para desarrollar la práctica pedagógica frente a la disciplina histórica?</p>
<b>ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b>	<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS 2 Y 5</b></p> <p>¿Cuáles son las secuencias, los criterios, los contenidos, los niveles según la edad de los estudiantes y las relaciones sociales que son promovidos por la enseñanza de la historia?</p> <p>¿Qué tipo de habilidades promueve para que los estudiantes se acerquen a la comprensión del pasado?</p> <p>¿De qué manera se expone la relación de los eventos del pasado con las problemáticas sociales actuales?</p> <p>¿Cuál es el rol que asigna al sujeto maestro y al sujeto estudiante?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que permiten el análisis y la interpretación del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales?</p> <p>¿Cuál es la comprensión que existe sobre la evaluación del acto educativo y de qué manera ésta se lleva a cabo?</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 3</b></p> <p>¿Cuáles son los criterios de selección de temas, conceptos y procesos pedagógicos que se realizan?</p> <p>¿Qué relaciones sociales se generan junto a la experiencia educativa?</p> <p>¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje posibilita en el aula de clase?</p> <p>¿Cómo se redefine el texto pedagógico a través de la práctica pedagógica?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que permiten el análisis y la interpretación del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales?</p>
<b>CULTURA POLÍTICA</b>	<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS 4 Y 5</b></p> <p>¿Cómo plantea las relaciones de poder y las modalidades de participación, las jerarquías y las confrontaciones sociales?</p> <p>¿Cuáles son los contenidos cognitivos relacionados con el orden social, los vínculos con el Estado y las formas de participación?</p> <p>¿Cuáles son los conocimientos y las creencias sobre la realidad política que se enuncian?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que permiten dar cuenta sobre las relaciones sociales y las identidades que son promovidas por la enseñanza de la historia?</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 5</b></p> <p>¿Cuáles son los mecanismos de reflexión y análisis frente a la realidad social y los planteamientos que se promueven de ésta a través de la enseñanza de la historia?</p> <p>¿Cuál es el tipo de cultura política que es promovida a través de la práctica pedagógica con la enseñanza de la historia?</p> <p>¿Cuál es el papel del sujeto maestro y del sujeto estudiante en la formación de la cultura política a través de la enseñanza de la historia?</p> <p>¿Qué tipo de relaciones sociales son promovidas a través de la práctica pedagógica de la enseñanza de la historia?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que permiten el análisis y la interpretación del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales?</p>

**Tabla N° 1 Preguntas analíticas**

Para percibir esta lógica, Bernstein (1985) hace referencia al proceso de socialización de los niños mediante el cual adquieren su identidad cultural y lo hacen a través de las agencias legitimadas en este proceso como son la familia, la escuela y posteriormente en el trabajo. Según el autor este proceso de socialización está fuertemente marcado por el sistema de clases en razón a la manera como los sujetos pueden acceder o no a determinado tipo de conocimiento, está estrechamente ligado a los contextos culturales y se reproducen según lo establecen los dispositivos de regulación del conocimiento.

Bernstein (1985) expone las diferencias que se presentan entre los sujetos para acceder a determinados códigos lingüísticos. Para ello comprende que existen dos tipos de significados: universalistas y particularistas. En los primeros “los principios y las operaciones son lingüísticamente explícitos” (p. 22), los significados se distancian de un contexto particular y permiten la comprensión de significados universales, con lo cual los individuos pueden tener un acceso más amplio a los procesos de conocimiento de modo que pueden llegar a incidir en su transformación. En cuanto a los segundos, los significados particularistas, son relativamente implícitos “son menos independientes del contexto y están ligados (...) a una relación social y a una estructura social particulares” (p. 22) por tanto solo es conocido por aquellos que hacen parte de la experiencia propia de un contexto determinado.

De este modo al entender las formas de socialización de los estudiantes en el contexto escolar, se puede indagar sobre la forma en la que se propicia el acceso a determinados significados, que pueden ser más o menos dependientes del contexto y que dan cuenta de la manera en la que

emergen relaciones sociales diferenciadas, vinculadas con el saber y con el tipo de nexos que se gestan desde la escuela, dando paso a la interpretación de los códigos a través de los que se lleva a cabo el acto educativo. Frente a ello es importante indicar el lugar desde el que se enuncian los códigos elaborados y los códigos restringidos, así

Con un código elaborado, el sujeto socializado accede más fácilmente a la comprensión de los principios que inspiran su socialización y puede, de esta manera, efectuar una reflexión sobre el orden social que le ha sido transmitido. En el caso de los códigos restringidos, el sujeto socializado toma menos conciencia de los fundamentos de su socialización, y las posibilidades de reflexión son más limitadas. Uno de los efectos de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados (Bernstein, 1985, p. 23).

Al profundizar en estos códigos es posible situar la enseñanza de la historia desde la mirada que ubica a ésta en el marco de las relaciones sociales que enuncian los significados que corresponden a lo que hace parte de su enseñanza en la escuela y posteriormente la manera en la que los sujetos se relacionan con este tipo de saber. Allí emergen las formas y los mecanismos a través de los cuales los roles que se expresan por medio de la comunicación se desarrollan en el aula y en este sentido las voces de los docentes quienes desde la propia experiencia recontextualizan el saber, a través de sus prácticas pedagógicas referidas a la organización, distribución y evaluación del conocimiento.

Si se entiende que la práctica pedagógica hace parte del código elaborado, la forma en la cual éste interactúa con los códigos restringidos de los estudiantes, puede dar cuenta del tipo de relaciones sociales que se generan en la escuela, hacia dónde se enlaza el saber con los referentes socioculturales de los estudiantes, de qué forma la voz del sujeto maestro actúa como elemento vinculante, como puente entre estos códigos, y cuáles son las formas de interacción que se propician a partir de allí, en razón a la interpretación crítica frente a la forma “cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, [y que] refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (Bernstein, 1985, p. 35).

El saber que es considerado como legítimo para ser reproducido en la escuela está inmerso en una serie de procesos educativos, y tal como se ha indicado, no se desarrollan en el vacío sino que incluyen elementos que hacen parte de la organización propia del saber pedagógico y las aspiraciones que se tienen frente a la transmisión y la reproducción de cierto orden social, así como del conjunto de características que componen los contextos de la realidad escolar. A través de ellos emergen los códigos educativos que siguiendo a Bernstein (1985), se realizan por medio del currículo, la pedagogía y la evaluación. Según las categorías (como agencias, agentes, discursos y sitios) se encuentren mayor o menormente integradas se pueden identificar las relaciones de clasificación que indican sus límites, de manera que se habla por ejemplo, de un currículo integrado o un currículo agregado, según sea la potencia en la cual se conciba la relación o no entre los contenidos incluidos en él. Esta clasificación crea una identidad específica entre los actores del proceso educativo, el autor expresa que en la medida en que la clasificación sea más fuerte, menos poder tiene el maestro para establecer lo que trasmite ya que de antemano

está determinado por los agentes de control los límites entre lo que es o no susceptible de ser enseñado. Lo anterior corresponde a la manera en que las relaciones de poder “crean, legitiman, mantienen y reproducen el aislamiento entre las categorías” (Díaz, 1985, p. 9), se ubican en lógicas relacionadas con los mecanismos de distribución del conocimiento y las formas de conciencia.

Así mismo el autor se refiere a la enmarcación como “la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica” (Bernstein, 1985, p. 37). Aquí se incluye por tanto, la manera en la cual se regulan las relaciones sociales que se desarrollan a través del acto comunicativo así como los elementos de control que permiten reproducir los límites establecidos por los principios de clasificación.

Para este caso los elementos que hacen parte de la enseñanza de la historia, permiten identificar los aspectos que se incluyen así como los que se excluyen dentro del discurso pedagógico oficial, la recontextualización dentro de la escuela y de este modo la comprensión del grado de control de cada uno de los participantes del acto educativo en torno al conocimiento que es transmitido, la manera en la que se desarrolla, evidenciando así la forma en la que se lleva a cabo la práctica pedagógica; una enmarcación fuerte reduce el poder del alumno sobre su proceso en la escuela ya que es el maestro el que determina el qué, el cómo y el cuándo de la experiencia educativa. La enmarcación según Díaz “se refiere al principio que regula las prácticas pedagógicas de las relaciones sociales creadas en el proceso de reproducción del conocimiento educativo” (Díaz,

1985, p. 10) y por tanto indica lo que se concibe como una comunicación legítima dentro de la práctica pedagógica.

Así que, con el diseño de las siguientes preguntas se orientó el análisis del código elaborado y el código restringido tanto en el discurso pedagógico oficial como en el discurso institucional, para luego hacer referencia a las prácticas pedagógicas:

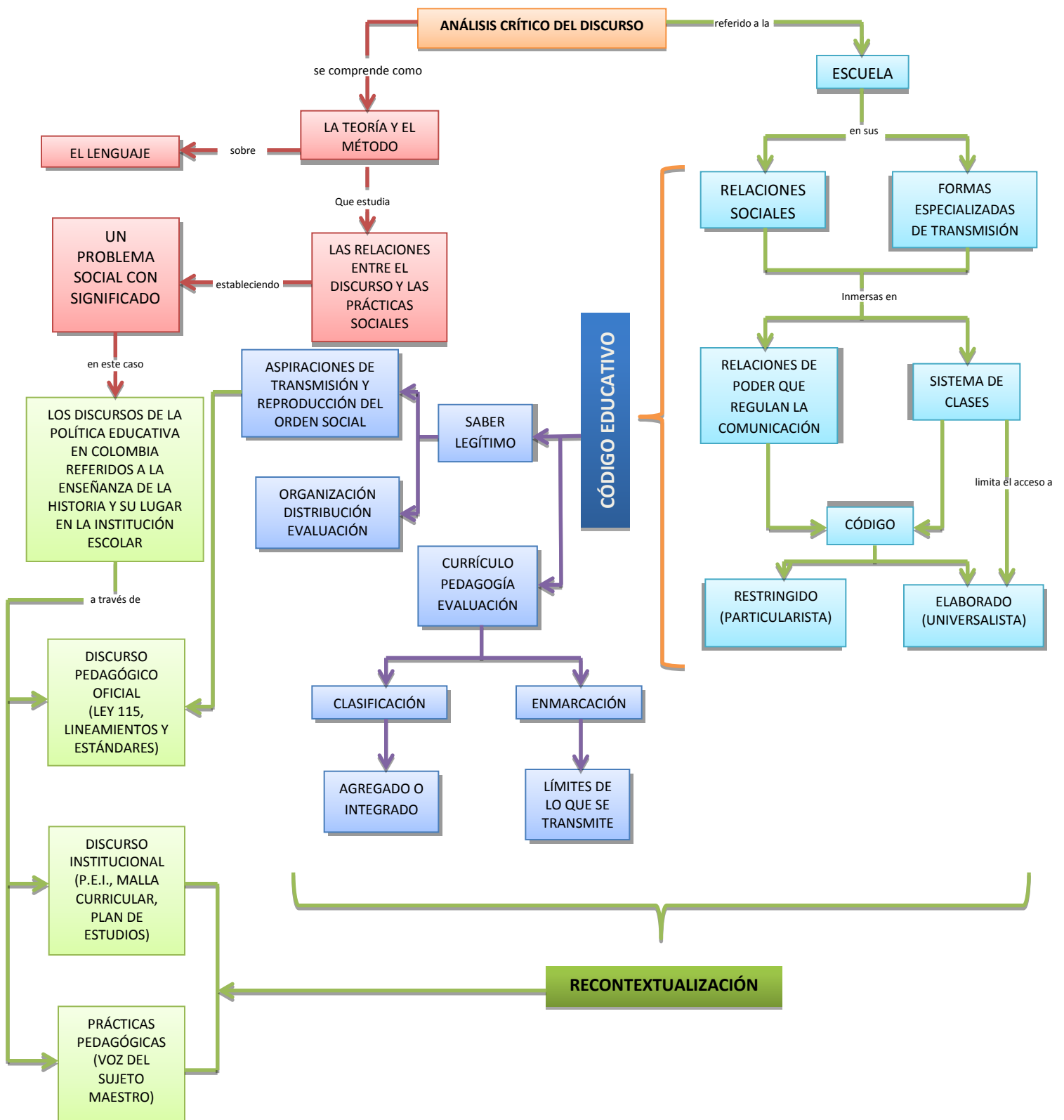
- ¿Cuáles son las formas de socialización que son promovidas en la escuela?
- ¿Cuáles son las relaciones sociales asignadas al sujeto maestro y al sujeto estudiante en la escuela?
- ¿De qué manera se orienta la organización, la distribución y la evaluación del saber histórico?
- ¿Cuáles son los principios de autoridad que se enuncian en los discursos y de qué manera se llevan a cabo a través de la práctica pedagógica?
- ¿Cuáles son los criterios de selección de las temáticas abordadas en la enseñanza de la historia? ¿Cómo se enuncian en los discursos oficiales? ¿Cómo se recontextualizan en la escuela? ¿De qué manera el sujeto maestro lleva a cabo el proceso de enseñanza de la historia?
- ¿Cuál es el rol que asume el sujeto maestro dentro del proceso de enseñanza de la historia?
- ¿Cuál es el rol que es asignado al sujeto estudiante dentro del proceso de enseñanza de la historia?

- ¿Existen elementos que permitan identificar una articulación entre el contexto escolar y la organización en el plan de estudios de la enseñanza de la historia?
- ¿De qué manera el sujeto maestro articula los códigos restringidos de los estudiantes con los códigos elaborados del discurso pedagógico oficial?

A medida que se fueron desarrollando los respectivos análisis, con base en las categorías anteriormente expuestas, se construyó la correlación de los planos discursivos en donde se vincularon los contextos de emergencia de los documentos, las apuestas postuladas desde los discursos oficiales y los institucionales, las prácticas pedagógicas y lo que se visibilizó a partir de la interpretación dentro de los hallazgos obtenidos frente a la manera en que de un lado se enuncia la enseñanza de la historia y lo que ocurre al momento de llevar a cabo esta práctica en el escenario escolar.

La escuela como escenario de una práctica social, puede ser analizada por medio de la comprensión del código educativo, compuesto por las relaciones sociales que se dan en su interior así como por las formas especializadas de transmisión cultural. Su estudio permite dilucidar las relaciones de poder que regulan la comunicación y que están inmersas en un sistema de clases, en el cual se ponen en evidencia tanto los códigos restringidos como los códigos elaborados.

El código educativo del cual se ha hablado indica cuál es el saber legítimo dentro de la escuela, de modo que se manifiesta en las aspiraciones de transmisión y reproducción del orden social, y se articula por medio de las formas de organización, distribución y evaluación del saber considerado como válido. El código educativo clasifica y enmarca las relaciones entre el conocimiento y la práctica pedagógica, a través de la recontextualización, que para este caso se evidencia en el análisis de las categorías referidas al saber propio de la disciplina histórica, su enseñanza y el tipo de cultura política que promueve por medio del discurso pedagógico oficial, el discurso institucional y las prácticas pedagógicas.



**Grafica N° 3 Análisis Crítico del Discurso y Código Educativo**

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1. POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

Dentro de la configuración del sistema educativo colombiano las disposiciones legales que guían la política pública, han estado orientadas, entre otros aspectos, por los planes de gobierno y las particularidades de cada uno de ellos. Para el caso de la presente investigación, el contexto de surgimiento de la Ley General de Educación permite dilucidar la forma en que las medidas diseñadas y luego implementadas por los gobiernos de turno respondieron a unas exigencias mayormente de tipo económico, con lo que la reflexión en torno al debate por el significado y la fundamentación pedagógica ante el papel de la escuela, quedó diluido por elementos que vieron en ésta un ejercicio para implementar, además de las reformas educativas necesarias para el momento, un modelo competitivo empresarial.

Al identificar tanto las presencias como las ausencias de elementos analíticos referidos a la enseñanza de la historia por medio de la Ley 115, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Curriculares de Ciencias Sociales, se puede indicar, entre otros aspectos, la manera en la que el modelo neoliberal permeó la forma de relacionar a los sujetos con el pasado. La escuela como lugar de socialización se presenta como el escenario tradicional de reproducción de un orden impuesto desde las políticas públicas acordes con el modo de situar al sujeto maestro y al sujeto estudiante en la lógica de la competencia, desprovistos de la posibilidad de comprender el mundo desde la interpretación del pasado que dota de sentido al presente. La imposición de la cultura de

lo efímero basada en el consumo centra su interés en el presente y limita la construcción de subjetividades desde el análisis histórico.

A continuación, se lleva a cabo un análisis crítico del plano discursivo de los documentos que hacen parte del discurso pedagógico oficial, brindando así un contexto en el que emergen tales discursos lo que permite establecer el marco referencial de la práctica social indicada para las aspiraciones frente al modelo educativo impulsado a finales de los años 90.

De manera inicial en el subtítulo *Referentes de la política pública frente a la enseñanza de la historia: contexto de emergencia de la Ley General de Educación*, se elabora el marco local y regional a través del que se diseñan e implementan las medidas referidas a una manera de vislumbrar el sistema educativo desde la mirada del modelo neoliberal de finales del siglo XX, en el que se promueve el individualismo, la competencia y lo efímero. En un segundo momento en el apartado *La Ley General de Educación frente a la enseñanza de la historia*, es posible identificar los aspectos fundantes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, al entender el pasado como un elemento que se funde en temáticas que corresponden con las aspiraciones de la Ley 115. En *La enseñanza de la historia diluida en el presentismo: lineamientos curriculares para las ciencias sociales*, se indaga sobre el modo en el que la idea del consumo y el sentido de lo efímero impuesto por el orden global, también se traslada a la escuela por medio del discurso pedagógico oficial, en donde la dimensión temporal se ubica en el mismo presente fugaz que promueve, y minimiza la comprensión del saber histórico. Finalmente, en *Estándares curriculares para las ciencias sociales: ¿la temporalidad como un sumario temático?* se hace

una mirada al discurso pedagógico oficial, desde la organización de una propuesta orientada más a la evaluación del proceso educativo en términos de la competitividad, en donde los contenidos vuelven a ser el eje articulador para la comprensión del momento presente.

### 2.1.1. REFERENTES DE LA POLÍTICA PÚBLICA FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CONTEXTO DE EMERGENCIA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Herrera e Infante (2004) plantean que al momento de decidir sobre las políticas públicas, diversos sectores sociales compiten por la asignación de los recursos del Estado, lo que pone en evidencia una serie de tensiones en las que confluyen los intereses del proyecto dominante, los diferentes grupos y sectores sociales con sus respectivas aspiraciones, así como los actores del contexto internacional y que para el caso concreto de América Latina influyen directamente, en razón a su situación económica y su lugar dentro de la economía mundial, debido a la imposición de medidas provenientes de las entidades financieras.

En el sistema educativo colombiano los actores y los elementos que intervienen en la configuración de la política educativa, tal como lo mencionan Herrera e Infante (2004), corresponden a los organismos de crédito interno y externo, los pactos que se suscriben con la comunidad internacional, las propuestas que presenta el propio gobierno, las exigencias de grupos organizados en el campo educativo, como por ejemplo FECODE, y finalmente la asignación del presupuesto disponible para la inversión educativa.

Los autores indican que las políticas educativas en Colombia han estado ligadas a la organización de un sistema en el que se fortalece el ideario nacional, los valores patrios y el establecimiento de una cultura a fin con los intereses del gobierno. En particular se refieren a la década de los 70 en la que fue de especial interés para el Estado los aspectos relacionados con la “cobertura, universalización de la primaria y luego de la educación básica, reducción de la deserción, financiamiento, atención educativa especial (dirigida a grupos étnicos, adultos, etc.), calidad y eficiencia” (Herrera e Infante, 2004, p. 79). La posición que cada gobierno ha asumido de cara a los elementos antes mencionados va a ser el reflejo no solo de su propio plan de gobierno sino también de los lineamientos que en el contexto internacional van orientando las decisiones referidas al campo educativo que están encaminadas más a directrices del orden económico que al campo específico de la educación.

En Colombia, así como en otros lugares de América Latina, Asia y África, durante los años 70 tomó fuerza el paradigma del desarrollo. A través de éste se promovió la industrialización y la vida urbana como base para el desarrollo social y productivo de la nación, en ese aspecto la educación debía preparar a los futuros ciudadanos para una sociedad fundada en los valores culturales de la modernidad. De allí que la educación aspirara a convertirse en un mecanismo de ascenso social, donde los estudiantes se apropiaban de los elementos materiales y simbólicos que los incluirían en dicho modelo y los preparaban para su inserción en la vida laboral (Herrera e Infante, 2004).

La estrategia del desarrollo planteada para los países denominados del Tercer Mundo, centró gran parte de sus esfuerzos en una escuela que erradicara el analfabetismo, logrando así salir del atraso social. Por ello, la educación en América Latina inició un proceso denominado como la escuela expansiva. En él se universalizó la educación primaria, se hicieron grandes inversiones tanto en infraestructura como en el personal docente, así como en la implementación esfuerzos para diversificar la educación secundaria, se incorporaron nuevos niveles de escolaridad como el preescolar y la educación para adultos, se impulsó la creación de diversas modalidades educativas que permitieran conectar los recursos humanos disponibles con el mundo del trabajo de manera que se avanzara en la formación integral de los nuevos ciudadanos (Martínez, 2003).

Sin embargo, la década de los ochenta estaría marcada por una profunda crisis económica ante la imposibilidad de pagar la deuda externa, por ende los gobiernos de turno empezaron a desmotar los derechos que los ciudadanos habían obtenido por medio de las luchas de las décadas anteriores y tal como lo plantean Herrera e Infante (2004), se va abonando el terreno para la implementación de las medidas neoliberales, escenario en el que es promulgada la Ley General de Educación.

Si bien es cierto que durante los años ochenta se dio un incremento en los índices de escolaridad, en términos generales el sistema educativo no reflejaba la aspiración de alcanzar el progreso y la movilidad social enunciado desde el paradigma del desarrollismo, de tal suerte que la escuela pasaría a una etapa de desprestigio, que Martínez (2003) denomina como el fenómeno del desajuste, allí todos los esfuerzos realizados en materia de educación siguieron inmersos en un

sistema educativo tradicional, poseedor de “una base institucional (la escuela) que garantiza la homogeneización y en la cual el maestro cumple un rol preponderante por cuanto define los contenidos (planes de estudio, currículo, etc.) e implanta determinadas formas metódicas de enseñanza” (Martínez, 2003, p. 13).

En esta trama, la enseñanza de la historia fue situada por las políticas educativas de esta década dentro del área de ciencias sociales con la expedición del decreto 1002 de 1984. Esta medida hace parte de las disposiciones asumidas ante la exigencia de una reforma educativa que promovía el desarrollo regional con lo que se buscaba mayor participación de las comunidades, así como la eficiencia del aparato estatal y al mismo tiempo demandaba pensar el currículo en la vía de una sociedad global que requería la formación para el mundo productivo. Por tanto

Para el caso de las ciencias sociales, el objetivo central fue el de acompañar los últimos logros en el saber especializado con la comprensión de la realidad nacional por parte de los educandos. Esta pretensión se fundaba en el conocimiento de la vida cotidiana como base para el aprendizaje de las habilidades científicas. Si la formación para la democracia era uno de los propósitos fundamentales del proyecto educativo, las ciencias sociales eran el campo de saber específico para lograr tal meta (Acevedo y Samacá, 2012, p. 237).

El área de ciencias sociales pasó a estar conformada por clases de Historia, Geografía y Educación Cívica con una asignación horaria limitada, de 2 a 3 horas semanales para la historia,

haciendo parte de una lógica para la distribución de los tiempos escolares, pero que tiene básicamente su razón de ser en otro elemento relacionado con los cambios en la política pública en el sistema educativo colombiano, en donde se buscaba apaciguar los espacios de crítica emergentes en los escenarios universitarios vinculados con la historia social y cultural, centrando su atención en el fortalecimiento de la identidad nacional basada en la tradición, con la caracterización de las etapas de conquista, colonia, independencia y república, tal como lo enuncia Bejarano (1997), así como el aprendizaje de los momentos emblemáticos en cada período de gobierno; distanciándose de esta manera, por ejemplo, de la oportunidad para conocer la causalidad histórica del conflicto armado interno. Tal situación se evidenció en los debates frente a los manuales autorizados para la enseñanza de la historia, que mantenían una visión tradicional de los contenidos aceptados como válidos para ser enseñados, no incluían los aportes de la historia social y cultural para el trabajo en el aula, quedando comprobada así la ruptura con la investigación histórica a nivel universitario, tal como lo expuso Germán Colmenares en *La batalla de los manuales en Colombia* (1989).

Lo anterior permite evidenciar, entre otros elementos, que dicha asignación horaria mantenía la fragmentación de las disciplinas, sin una articulación del conocimiento para la comprensión social y que excluía a las otras ciencias sociales. La integración se vio como una correlación de temas que los estudiantes debían por su cuenta vincular y se alejó de la aspiración de la comprensión global de la sociedad, de hecho las editoriales publicaron libros de texto con el rótulo de *Ciencias Sociales Integradas* pero mantenían unidades independientes para la historia, la geografía y la democracia, de manera que hay indicios de las tensiones existentes entre lo que se enuncia desde el discurso pedagógico oficial y las prácticas de los docentes.

Surge entonces la pregunta sobre el papel del sujeto maestro ante las exigencias de enseñar historia junto con las otras ciencias sociales, aun cuando en las facultades prevalecía la formación aislada de las disciplinas, de modo que

La integración presentaba un problema estructural, que consistía en la preparación y el manejo teórico que debía tener el docente, ya que debía comprender la sociedad como un todo y encontrar las herramientas pedagógicas necesarias para construir conocimiento con los estudiantes. Este reto exigía, de manera prioritaria, un cambio en la formación de docentes, una reforma para las licenciaturas en ciencias sociales y en las escuelas normales (Guerrero, 2011, p. 67).

La manera en la que se tramitaría el rol del docente en este escenario de transformaciones tendría como elemento fundamental la inclinación a ver en el maestro el sujeto eficaz para la reproducción de los conocimientos emanados desde la academia, de allí que los planes de formación se constituyeron en una estrategia para cualificar las prácticas pedagógicas según los lineamientos de la política educativa, que más adelante también estarán encaminados a su evaluación dentro de la lógica de la competencia.

En el contexto enunciado se puede indicar que la serie de reformas educativas que fueron aplicadas desde finales de los años ochenta y la década de los noventa, responden a la estrategia implementada por el Estado para hacer frente a la crisis económica y la situación crítica en la que

se inscribe al sistema educativo del momento, instaurándose dentro del imaginario colectivo como inoperante e impropio ante el difícil contexto económico y social. Estos argumentos se usaron como un pretexto para reforzar la necesidad del cambio, un cambio que estaría impulsado por las medidas neoliberales en la educación que deberían buscar, a través de modificaciones estructurales, la optimización de los recursos y la obtención de mejores resultados, situando al maestro como facilitador de “la implementación de las políticas educativas que se proponían al país” (González, 2011, p. 108).

Las transformaciones neoliberales que se implementaron en la educación pública tienen su origen en la nueva división internacional del trabajo. Allí las reglas económicas son el fundamento de las decisiones para este sector, las mismas que deben ser pensadas a través de una cultura y una pedagogía basada en el mercado, teniendo como referentes el individuo, la productividad y la competitividad. Para Estrada (2002), la tendencia a privatizar significa crear las condiciones para organizar la actividad educativa de acuerdo con las lógicas del mercado trasladando la función pública al sector privado, con la intención de debilitar las instituciones públicas y promover acciones de cofinanciación.

En adelante el Estado redefinirá su papel en torno a la regulación del servicio educativo trasladando a las regiones el tema de la financiación, de allí a las instituciones escolares y luego a las familias, bajo la idea de que cierta inversión particular va a promover el mejoramiento de un sistema educativo que ha sido desacreditado, no se visibilizan sus aportes a la sociedad y con el amparo del sector privado mejorará sustancialmente su calidad en términos del beneficio social.

Por ello, con los Proyectos Educativos Institucionales se promueve la administración por parte de las comunidades del servicio educativo y su responsabilidad para garantizar la competitividad institucional en una lógica en la que se adoptan “decisiones económicas y políticas que no responden a una racionalidad estratégica a largo plazo sino tan solo al interés inmediato” (Bifo, 2003, p. 23).

Es en la década de los noventa el momento en el que la educación latinoamericana tomaría un cambio significativo. Martínez (2003) menciona tres ejes de gravitación a través de los cuales se darían los lineamientos para las nuevas políticas educativas:

- La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990), en la que se promulgan la Declaración Mundial de Educación para Todos y el marco de acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

- Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación en Quito (abril de 1991) y la propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad” (1992).

- La influencia del Banco Mundial (BM) en la generación de políticas públicas atada a préstamos de cooperación internacional y plasmada en el documento “Prioridades y Estrategias para la educación” (1995), y la creciente influencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Martínez, 2004, p. 13).

Al pensar en la educación, el Banco Mundial indica que se debe hacer énfasis en la medición que brinde el análisis económico sobre el cumplimiento de las instituciones y que estará expresado en los resultados de las pruebas de evaluación del aprendizaje, de modo que los recursos públicos se deben centrar en función de la alta rentabilidad de la inversión. La escuela entra entonces en una lógica que Martínez (2003) denomina la *escuela competitiva*, en ella ya no va a ser prioridad la expansión de la misma, sino el logro de aprendizajes efectivos para las necesidades sociales, toma como referente el mercado, entra en la dinámica organizacional de la empresa y la gerencia en términos de calidad, eficiencia y productividad, de modo que

Aquí la calidad se refiere al uso intensivo de conocimientos que sean capaces de producir valor añadido a los productos y servicios, para lo cual se requiere hacer una selección e intensificación de ciertos aprendizajes considerados significativos. En términos de Tedesco, sería la combinación de *competitividad* y *ciudadanía*. Según este punto de vista, no cabe duda que las capacidades que la acción educativa debe promover [son] solo aquellas que se requieren en el desempeño en los sectores más avanzados de la actividad productiva (Martínez, 2004, p. 19).

Como estrategia de legitimidad para llevar a cabo el acoplamiento social a las políticas neoliberales, se involucra a los actores más destacados en el sistema educativo en la elaboración de la legislación que regulará la prestación del servicio educativo. Es así como al remitirnos al caso colombiano, se demuestra tal sentido en el hecho de que es el Movimiento Pedagógico el que lidera la participación del magisterio en los debates para la construcción de la Ley General

de Educación, dando con ello legitimidad a un modelo participativo, incluyente y democrático. No obstante estos principios, que fueron expresados en la Ley 115, serían menoscabados con la normatividad que fue emitida posteriormente, tal como se explicará más adelante.

En el caso de América Latina, se llevó a cabo la promulgación en los años 90 de las leyes generales de educación que debían acoger las recomendaciones del llamado Consenso de Washington para la implementación de las políticas neoliberales y en el caso colombiano fue abriendo camino para que el sistema educativo acogiera contundentemente un modelo escolar favorable para dichas disposiciones, que si bien en un principio se mostraron proclives a garantizar el derecho a la educación, dejarían espacio para que nuevas leyes establecieran cambios en lo que algunos han denominado la contrarreforma educativa.

Las transformaciones que se incluyen dentro de las leyes generales logran imbricar por un lado, las exigencias internacionales de organismos financieros para poner en marcha medidas acordes con la economía global y por otro, el reclamo social por una educación más equitativa, en la que todos tengan el derecho a acceder a ella y permanecer dentro del sistema educativo, garantizando con la educación la posibilidad del desarrollo humano. Martínez (2003) centra su atención en cuatro ejes que orientaron el proceso de la reforma educativa en América Latina:

Por un lado, la implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa apoyado y motivado por el Estado, que permita dar más autonomía a los entes

territoriales en materia de gestión de recursos; en segundo lugar, la necesidad de articular educación, calidad y competitividad ciudadana, lo que exige desarrollar en los individuos habilidades que los faculten para responder de manera efectiva a los códigos de la modernidad, con el imperativo de incrementar la productividad de la economía y la competitividad de las naciones; en tercer lugar; y unida a la anterior, está la exigencia de evaluación de la calidad como el complemento necesario para constatar el cumplimiento de los estándares de calidad; y, por último, la profesionalización docente, cuyo propósito es estructurar la formación profesional bajo los parámetros de la acreditación y la certificación de los programas y de una revisión a fondo de los estatutos docentes (p. 22).

En esta lógica el maestro pasa a ser un funcionario más dentro de la escala productiva que debe cumplir con unas exigencias impuestas a través de la reforma curricular, que en la ley se enuncian con una supuesta autonomía (referida más en términos del recurso económico) pero que a través de la reglamentación posterior y el sistema de evaluación para estudiantes, docentes e instituciones, demandará de él el cumplimiento con los estándares de calidad y las metas propuestas, al mejor estilo de una empresa moderna. El maestro se muestra entonces como un elemento más dentro del engranaje de la competitividad, que reproduce un saber determinado por los estándares de calidad y eficiencia que ubican los códigos de significación dentro de la escuela, siendo entonces ejecutores de la política pública que impone un orden deseado (Olaya y Herrera, 2009).

Ya se ha indicado cómo con estas disposiciones la enseñanza de la historia se restringió y condicionó su existencia en la escuela a un lugar particular dentro de las ciencias sociales y la discusión que emerge sobre su enseñanza hace parte de otra serie de cuestiones relativas al ámbito de educativo, como por ejemplo las problemáticas de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las reformas que se han mencionado, la inequidad y las diferencias sociales y económicas en cuanto al acceso a un sistema educativo discriminatorio y excluyente que mantenía una estratificación social marcada en relación con lo que determinados sectores sociales podían estudiar, si se propiciaban espacios académicos y culturales, así como la asignación de la formación técnica y ocupacional a los sectores populares.

¿Y cuál sería el lugar para la enseñanza de la historia? Desde los documentos oficiales se puede interpretar algunos de los planteamientos temáticos favorables a reducir la visión del conflicto y atender más a la superación del mismo, limitar los contenidos referidos al análisis crítico de los temas revolucionarios o contestatarios, y emprender caminos hacia la comprensión de un presente en donde el consenso y los valores cívicos democráticos orienten su enseñanza. Valores que se sustentan, tal como enuncia Mouffe (2011), en un contexto de pospolítica, en el que la visión optimista de la globalización promueve una idea de la democracia que niega la dimensión antagónica que hay en lo político.

Así pues la historia pasa de ser comprendida como la disciplina que estudia la causalidad histórica a través de un análisis crítico de las fuentes, los sujetos y su contexto, a ser instrumentalizada dentro de las ciencias sociales, para asignarle al tiempo el lugar de la

configuración de valores acordes con el modelo económico imperante, que reduce la idea de la existencia de conflictos sociales, dado que el individuo puede resolver sus propias necesidades en un sistema competitivo aceptado de manera aparentemente consensual.

A partir de este contexto es preciso señalar la trascendencia de Ley General de Educación en Colombia, en la medida en que es la primera vez que la responsabilidad por orientar, regular y vigilar el sistema educativo sale del control presidencial y pasa a manos de Congreso. Pulido (2014) destaca como un logro que debido a la necesidad de una ley para la educación que fuera reflejo de los cambios propuestos en la Constitución de 1991, el magisterio y el gobierno llegaron a una concertación de los lineamientos que orientan el sistema educativo a nivel nacional, con un significativo aporte del Movimiento Pedagógico liderado por FECODE, en el que se daría prioridad a una educación basada en los derechos, la pedagogía y los maestros.

Estas demandas emanadas a partir de la nueva Constitución Política, son entendidas por Rodríguez (2016) como un compromiso con un escenario de paz en el que al sistema educativo se le asignaría la tarea de orientar los comportamientos y los contenidos escolares tendientes a promover una cultura pacífica que hacía su apuesta a la defensa y promoción de los derechos humanos. Así, la Ley General de Educación se constituyó como el vehículo que llevaría al contexto escolar, las aspiraciones de consolidar un Estado social de derecho a través de la promoción de la igualdad como principio fundamental, en donde a partir del nuevo escenario constitucional se debía propender por garantizar del derecho a la educación para todos los sectores de la sociedad. Contando adicionalmente como elemento fundante para el sistema

educativo con una perspectiva en la que “la convivencia escolar y la participación democrática se convirtiera en el centro de las preocupaciones escolares” (Rodríguez, 2016, p.148).

De modo que se enuncia en la Constitución de 1991 a la educación como un derecho social, civil y político que incluye las garantías y las libertades propias contenidas en el derecho tanto a educarse como a educar, en el marco de los principios constitucionales que promueven la libertad de pensamiento y el desarrollo de la personalidad, por medio de una ciudadanía participativa que convoca a todos los sectores de la población. No obstante “Esta visión contrasta con la idea neoliberal de reducir la educación a la formación del recurso humano requerido para el desarrollo económico, es decir, a la formación de habilidades y destrezas (competencias) para la producción y el trabajo” (Rodríguez, 2015, p. 43).

Al reconocer la educación como un derecho, se exigía al Estado garantizarlo para todos los ciudadanos, siendo esta responsabilidad intransferible. En el artículo 9 de la Ley 115, se expresa que se deberá establecer una ley estatutaria que lo reglamente, lo que no ha sucedido. Este vacío dentro de la Ley 115 abrió la posibilidad para que las políticas de los gobiernos llevaran a la aplicación de disposiciones que iban en contravía de los principios constitucionales y eran favorables a las medidas neoliberales que veían en el contexto educativo la necesidad para su implementación. De hecho Pulido (2014) enuncia algunas de las limitaciones de la Ley entre las que se destacan

La falta de presupuesto con sus implicaciones en el congelamiento de la planta docente; el problema académico determinado por el currículo único, obligatorio y uniforme; la doble jornada diurna, y la amenaza de la política neoliberal con la apertura educativa (...). La ambigüedad frente a la gratuidad consagrada en la Constitución, la eliminación de la educación técnica, la entrega de responsabilidades educativas a las comunidades para que se hicieran cargo de su financiación y el manejo y la propuesta de Planeación Nacional de convertir las instituciones educativas en empresas de producción educativa con rectores y directivos de escuela, asimilados a gerentes delegados por los alcaldes para asumir sus funciones, en el marco de un sistema educativo municipalizado (p. 18).

Es así que el gobierno de César Gaviria expidió su Plan de Apertura Educativa, introduciendo los requerimientos ya mencionados sobre la aplicación de las medidas neoliberales para la educación, dentro de las que Rodríguez destaca tres grandes políticas

- 1) Lograr la cobertura total de la educación básica primaria y expandir masivamente la educación secundaria, a la vez que elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos.
- 2) Avanzar en la descentralización y modernización del sector educativo.
- 3) Establecer nuevos mecanismos de financiación de la educación (Rodríguez, 2015, p. 60).

Para la aplicación de estas políticas se presentó la situación particular en la que al mismo tiempo que se estaba llevando a cabo la construcción de la reforma educativa para expedir la Ley 115, se

promulgaron la Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior y la Ley 60 de 1993, dando cuenta de la falta de unidad en la visión del sistema educativo nacional entre la educación básica y la superior. Posteriormente surgieron otras modificaciones que Abel Rodríguez ha denominado contrarreformas educativas como el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 del gobierno de Andrés Pastrana, la promulgación del acto legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 de 2001. A través de estas disposiciones se reguló la distribución de competencias educativas entre el gobierno central y las entidades territoriales, en lo que se conoce como la municipalización de la educación generando un debate en torno al sentido de la racionalización del gasto, la idea que el gobierno central seguía reglamentando la política educativa y de otra parte con la asignación de transferencias se fortaleció el papel de los departamentos y los municipios en la gestión de la institución educativa.

En el gobierno de Andrés Pastrana se implementa la Ley 715 de 2001, constituyéndose como el momento clave para la aplicación de las políticas neoliberales al legislar en torno a una serie de modificaciones a la Ley 115, que incluían una visión del sistema educativo en términos de un proceso gerencial medido por parámetros de eficacia y eficiencia por lo que se fusionaron instituciones educativas y se modificó la organización institucional, con el ánimo de favorecer la competencia entre instituciones.

Estas disposiciones impactaron la enseñanza de las ciencias sociales, en razón a la expedición de los Indicadores de Logros Curriculares, los Lineamientos Curriculares para las Áreas Básicas y los Estándares Básicos en competencias en ciencias sociales, de suerte que el acento de las

políticas educativas estaría dado en torno a la evaluación como centro del acto educativo, siguiendo la lógica de las reformas aplicadas desde los años 90. Con estas medidas se daban unas orientaciones generales para transformar el currículo, sin embargo la integración de las ciencias sociales seguía siendo una tarea que cada docente debía resolver a través del diseño y la implementación de los planes de estudio según las necesidades del contexto en favor del desarrollo integral de los estudiantes, con un elemento adicional, la necesidad de preparar a los estudiantes para el examen de Estado y las evaluaciones periódicas que son las que van a ubicar al estudiante, al maestro y a la institución educativa en un nivel de competencia.

De manera que las decisiones relacionadas con la enseñanza de la historia estarán influenciadas por las políticas neoliberales y la manera en la que se enuncia cómo debe llevarse a cabo el acto educativo desde el discurso pedagógico oficial, permitiendo evidenciar la lógica en la que opera la comprensión social desde un presente tramitado por los referentes del individualismo, la competencia y lo efímero. Es preciso ir más allá para poder visibilizar la forma en la que las prácticas pedagógicas enfrentan tales orientaciones y asumen una posición frente a los discursos oficiales.

## 2.1.2. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Al situar la enseñanza de la historia dentro de la Ley General de Educación, ésta no tiene un lugar claro y definido, no existen enunciados que se refieran al carácter epistemológico de la disciplina histórica y mucho menos de los elementos generales que configuran su saber dentro de la escuela, esto en parte explicado porque se trata precisamente de una generalidad frente al modelo educativo que se promueve con esta reforma educativa. Las alusiones que se hacen con respecto a la enseñanza de la historia están sujetas a la visión general sobre las aspiraciones que se tienen con esta Ley para propiciar un modelo educativo democrático, pluralista y que incluya a todos los sectores sociales.

En el artículo 5 referido a los fines de la educación, dentro de los 13 que son citados, solo dos hacen alusión a la enseñanza de la historia, los numerales 4 y 5. En el 4 se lee: “La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios” (Ley 115, 1994). De este enunciado se desprende que en relación con el tipo de cultura política que se aspira con el modelo educativo promulgado desde el discurso pedagógico oficial, se está orientando al sometimiento a los mecanismos de poder, autoridad y a las leyes, que han sido legitimadas por el tipo de gobierno democrático existente y la historia allí es instituida como tradicionalmente se había configurado, manteniendo la tradición y el orden social. A lo largo de la Ley se expone la aspiración a educar ciudadanos críticos y reflexivos asignándole a la historia la función de mantener su lugar en la reproducción de un saber

particular sobre el pasado en el que los símbolos patrios y la cultura nacional son el pegamento que configura la identidad nacional.

Dentro de los fines que se plantean, la Ley 115 expone la promoción de valores democráticos y ciudadanos, el respeto a la diversidad étnica y racial, la formación para la participación en la toma de decisiones; elementos que corresponden a componentes fundamentales dentro de la configuración de la cultura política y que más adelante se tramitarán, ya no solamente a través de asignaturas dentro del plan de estudios, sino como proyectos transversales o cátedras que permitan poner en discusión otras maneras de ver la realidad nacional y que buscan un lugar diferenciado al de la enseñanza de la historia, más conectado con la comprensión desde el momento presente.

El fin número 5 dice “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (Ley 115, 1994). Nuevamente se enuncia a la historia como un saber necesario para el desarrollo del proceso educativo, cuya importancia radica en si logra responder a una necesidad práctica: el progreso social y económico del país, la educación para el trabajo y la vinculación con el sector productivo, tal como lo expresan los otros fines de la educación descritos en el mismo artículo.

En el artículo 13 se habla sobre los objetivos comunes en relación con la formación integral de los estudiantes en todos los niveles, en ellos no existe referencia alguna sobre la historia, evidenciándose una desarticulación entre los fines propuestos y las metas que se trazan para llegar a ellos. Sin embargo, se hace referencia al fomento de prácticas democráticas y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos, esto en el marco de incluir a nuevos actores dentro de la escena social del momento, aspecto que se prolonga en el artículo 14 que establece como obligatoria la enseñanza de la Constitución Política, la cívica y la educación para la justicia, la paz y la educación en valores humanos, entre otros. Lo anterior como evidencia de la exigencia social de vivir en una sociedad más equitativa, participativa, con sujeción al derecho y las normas en la que los ciudadanos tengan mayor acceso para vincularse con el Estado, desde un modelo que promueva una cultura pacífica, tolerante, sin confrontaciones y en la que se da la apariencia de que todos tienen cabida en el ejercicio democrático, aunque la Ley 115 no es ilustrativa de las concepciones en las que se funda este saber. Serán los maestros quienes entrarán a mediar en los mecanismos de recontextualización de dichas aspiraciones.

En la sección tercera, la Ley 115 se refiere a la educación básica y dentro de sus objetivos es evidente el fundamento social del proceso escolar, que va a preparar al estudiante para enlazarse con los otros niveles educativos, la sociedad y el mundo del trabajo, a través de las áreas que son consideradas como fundamentales dentro de este proceso. Nuevamente dentro de estos objetivos, tanto en los generales como los específicos, no hay enunciados relacionados con el estudio del pasado. En el artículo 20 literal d, expone “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la

ayuda mutua” (Ley 115, 1994). El vínculo aquí expresado indica que si hay un conocimiento de la realidad nacional, desde el presente, se pueden fomentar una serie de valores, que según el objetivo son connaturales a la nacionalidad colombiana y en esta lógica interpretativa, se estaría hablando de una cultura en la que no existe el conflicto, sino que reinan valores que se soportan en una sociedad armónica, sin confrontación, lo cual dista considerablemente de la situación colombiana, pero que entraría a reafirmar algunas versiones que no ven trascendente el estudio de la historia, basta situar al estudiante en el aquí y el ahora. El enunciado es claro: comprender la realidad nacional, las problemáticas actuales y los mecanismos de participación, más no la necesidad de estudiarlas en su devenir temporal. Tal como enuncia Sandra Rodríguez “se diluyó la experiencia histórica como referente de análisis y se trasformó en mecanismos para elegir el gobierno escolar para avanzar con las discusiones acerca de la democracia en la escuela y para incentivar la participación y formación ciudadana” (2016, p. 148).

En los objetivos específicos de la educación básica primaria, artículo 21, se insiste en la formación en valores para una sociedad democrática: cívicos, éticos, morales, entre otros, así como el inicio del conocimiento de la Constitución. No hay referencias al estudio del pasado, pero sí alude a “f) la comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad” (Ley 115, 1994) de modo que se va incluyendo un escenario social para la comprensión de la realidad acorde con los niveles de escolaridad, que se van complejizando a medida que se avanza en cada uno de los grados del sistema educativo.

A este respecto, situados ya en el contexto de emergencia de la Ley 115, la carencia de un objetivo que establezca como eje la dimensión temporal dentro del discurso pedagógico oficial, está sustentada en la manera neoliberal de ver el tiempo y el espacio. Así, si se entiende que para este sistema económico los elementos que cimentarán las relaciones de producción en una economía competitiva, están orientados por la libre competencia y tal como enuncia Bifo (2003), una idea de felicidad centrada en el consumo, los referentes identitarios de otro tiempo, basados en la consolidación de la tradición, ahora dan lugar a escenarios de socialización en donde la competencia, la acumulación, el prestigio social y la inmediatez en las comunicaciones, median en las relaciones sociales. En ese orden de ideas, la temporalidad que mira al pasado no tiene cabida, las relaciones con el espacio y el tiempo son ponderadas en razón a la cantidad de satisfacción que pueden ofrecer en el momento presente ya que tampoco existen certezas de cara al futuro. La idea de estudiar el pasado para no cometer los mismos errores en el futuro, se traslada de lugar debido a que no es posible pensar que hay un futuro cierto.

Las crisis económicas y la ruptura de la idea de empresa tradicional en la que un trabajo garantizaba la estabilidad familiar, han dado paso a incertidumbres laborales. Hoy en día se espera de los trabajadores la habilidad para desempeñarse en diversas actividades, cambiando de lugares de trabajo y procesos productivos, siempre con el ánimo de alcanzar la prosperidad y el éxito centrado en el individualismo. Y allí el estudio del pasado se convierte en un elemento que está descontextualizado, ya que tal como se ha enunciado, la historia dota de sentido e identidad a los pueblos. Pero ahora, la identidad tiene otros referentes, por ejemplo, los mecanismos que resignifican la subjetividad están vinculados con lo que cada individuo produce por medio de su trabajo, que es además inestable. Los referentes de identidad en muchos de los casos están dados

por su trabajo, un trabajo que garantiza la felicidad por medio del consumo de los productos que el sistema ofrece.

Bifo (2003), enuncia que el hombre neoliberal desprovisto de la posibilidad del goce, legitima nuevamente el trabajo para acercarse a la felicidad, entendida esta bajo la mirada capitalista de acumulación y consumo. Por ende, la visión sobre la vida, estará orientada a capacitarse para desempeñar un trabajo que le provea de ese bienestar material. El sistema educativo tendrá, desde luego, que fortalecer esa manera de interacción con el mundo y sus semejantes: la felicidad está en el consumo no en la identidad de los sujetos. Habrá que preparar a los futuros ciudadanos para entrar en la lógica anteriormente descrita y sutilmente se orienta el currículo para dar la apariencia de un interés sobre el pasado. Pero *¿qué tipo de comprensión sobre el pasado?*

Hay en esta Ley una oscilación entre los ideales que promueven el respeto por la tradición y los valores patrios, pero al momento de aterrizar el discurso al contexto de cada etapa escolar hay un vacío de temporalidad al reducir la causalidad histórica como eje de comprensión, respondiendo a los planteamientos del sistema neoliberal ante a un eterno presente, en el que el tiempo es oro en el entendido de hacerlo productivo y con ello generar una ganancia.

El futuro era visto como un producto más de una sociedad de productores: algo que debía ser pensado meticulosamente, diseñado y cuyo proceso de producción debía ser seguido

al detalle. El futuro era una creación del trabajo, el trabajo era la fuente de toda creación (Bauman, 2003, p.140).

Si el estudio del pasado ocupa un segundo plano, la visión del presente tendrá como eje articulador la mirada hacia el futuro, de allí que en los objetivos específicos de la educación básica secundaria, artículo 22, se encuentra “h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social” (Ley 115, 1994). Aquí se propone a la historia como un saber científico, que centra su interés en poder entender el desarrollo de la sociedad, liderando el camino de las otras ciencias sociales para estudiar la realidad presente, evidenciando otra cuestión, en el artículo 23 se habla de las áreas obligatorias y fundamentales, el numeral 2 dice “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” (Ley 115, 1994). Según lo anterior la enseñanza de la historia no es excluida, hace parte de una de las áreas fundamentales de la educación básica, de hecho para la educación media se mantienen estas mismas áreas, sin embargo en los planes de estudio de ciencias sociales la enseñanza de la historia no está incluida ni en la educación básica ni en la media. Por ejemplo en el Colegio Julio Garavito Armero I.E.D., es solo hasta el año 2015 cuando se aprueba la inclusión de la enseñanza de ésta área para la educación media.

La lógica del desarrollo escolar, con la asignación horaria y las actividades que se programan dentro del calendario académico han hecho que se hable solo de ciencias sociales y los maestros han sido permisivos con esta situación. Lo anterior para mostrar que la exclusión de la enseñanza

de la historia no responde directamente a una imposición desde la ley, sino que ha hecho parte de otra serie de debates y particularidades de la organización escolar, como en el caso de la asignación horaria que da prioridad a otras áreas del conocimiento. O tal vez puede ser un “olvido voluntario” que se reafirma en las consideraciones anteriormente expuestas al centrar el interés de la comprensión social desde un presente que dista cada vez más de toda interpretación sujeta a la causalidad histórica sobre el conflicto; así como al interés de las instituciones escolares a optar por un currículo que responda a los estándares de calidad orientados al mundo del trabajo.

Habría que detenerse para señalar la visión del tiempo en relación con la idea del consumo que se promueve en el nuevo capitalismo. Para entender la realidad social basada en el presentismo, se pone de manifiesto, tal como enuncia Bauman (2003), el colapso de la ilusión moderna temprana en la que el estado de perfección se alcanzaría con el equilibrio al que se llegaría entre oferta y demanda, de manera que se pudiera controlar el futuro basados en el empeño individual, garantizando la satisfacción instantánea del deseo humano, por ejemplo hacia el consumo. Éste luego de ser satisfecho genera una suerte de desinterés, un agotamiento del mismo y la ruta se dirige nuevamente a buscar otro objeto de consumo. Y se tiene aquí una idea clave: la ligereza del tiempo, la durabilidad y los tiempos largos son desplazados por la satisfacción de lo efímero

La modernidad “sólida” planteaba que la duración eterna era el motor y el principio de toda acción; en la modernidad “líquida”, la duración eterna no cumple ninguna función.

El “corto plazo” ha reemplazado al “largo plazo” y ha convertido la instantaneidad en

ideal último. La modernidad fluida promueve al tiempo al rango de envase de capacidad infinita, pero a la vez disuelve, denigra y devalúa su duración (Bauman, 2003, p. 134).

De ahí que en la búsqueda de la gratificación instantánea ante el consumo, las consecuencias y las responsabilidades pierden valor. Al parecer hay una ruptura entre los lazos morales que unían al pasado con el conocimiento de la causalidad del momento presente, las razones por las que hemos llegado hasta este presente pasan a un segundo plano, cuando no desaparecen; los referentes de memoria se circunscriben a momentos más particulares que permitan identificar un elemento concreto, sin necesidad que interrumpan en la dinámica del “vive al día”. Bauman (2003), se refiere al llamado que se hace a los individuos sobre el control de su presente, lo que es posible dentro de esa lógica neoliberal, por medio del trabajo y la aceptación de los principios desde los que se orienta.

En este contexto de interpretación, al ubicar el rol del sujeto estudiante dentro la Ley General de Educación, éste se sitúa en el centro de la actividad y la vida escolar, con un papel activo dentro de su propia formación, tal como lo enuncia

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país (Ley 115, 1994).

En este planteamiento el sujeto estudiante logra acceder a la educación integral por medio de los conocimientos que lo aproximan a la comprensión de todas las dimensiones de desarrollo humano que le permitan hacer parte del mundo productivo. Sumado a estos conocimientos se encuentran los valores que le permitirán ser un ciudadano que se acople con los parámetros establecidos; sin embargo no existe referencia explícita a la interpretación de su propio pasado ni al de su sociedad, ni siquiera como referente para vislumbrar la realidad del momento presente. La funcionalidad de la educación se muestra en la medida en que el sujeto estudiante asume pasivamente el lugar asignado, reproduciendo los códigos sociales impuestos en la escuela, aceptando las jerarquías, los símbolos patrios y el orden establecido, dado que es legítimo y al hacerlo de este modo puede ser alguien valioso para la productividad de la nación.

Esta visión neoliberal requiere de sujetos que logren acoplarse al modelo de competitividad, solo permaneciendo los más valiosos. Sennett (2006) hace énfasis en aquellos individuos que no necesariamente saben muchas cosas pero sí poseen la habilidad para aprender a aprender, de modo que logren adaptarse a diversos contextos en los cuales por ejemplo, la mano de obra se hace menos relevante en razón a la automatización; no obstante se requiere de personal capacitado para desarrollar tareas, ante la sobre oferta de mano de obra, solamente los más aptos podrán alcanzar los requerimientos para competir y lograr el estándar requerido. De allí que en los discursos escolares se haya hecho común en el uso del lenguaje expresiones referidas al desarrollo de competencias y la promulgación de estándares.

El anterior escenario revela un modelo empresarial que se traslada a la escuela, por este motivo todos los empleados son una gran familia que con su esfuerzo y dedicación logran los rendimientos demandados por la administración de la misma, no hay lugar a debates ni confrontaciones, la lógica del consumo y la competencia orienta las relaciones sociales. De tal suerte que el lugar del contexto escolar parece invisibilizarse, las necesidades de las comunidades, los problemas socioeconómicos, los cambios en la socialización del mundo de los jóvenes quedan sometidos a esa manera neoliberal de comprender el acto educativo.

El sujeto estudiante es situado además como un individuo de decisiones solamente a través de los mecanismos de participación del gobierno escolar, sin enunciar su voz en la construcción social del conocimiento. Se muestra así una fuerte enmarcación donde los modos especializados de transmisión están inmersos en unas claras relaciones de poder, en el que el sujeto maestro posee la autoridad para asignar la aproximación a los códigos elaborados.

En relación con el sujeto maestro, la Ley indica que “es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ley 115, 1994), para lo que será fundamental no solamente su capacitación permanente, sino también su liderazgo y participación dentro de los estamentos escolares llevando a cabo el proyecto educativo institucional. A través de la Ley se señala al sujeto maestro como alguien de la más alta preparación científica y técnica, capacitado para llevar a cabo los fines que se propone el

sistema educativo. Así, su rol es clave por el saber que domina y las formas especializadas de transmisión que lo habilitan para trasladarlo al contexto escolar.

Para poder indicar la relación entre los fines, los objetivos, el sujeto maestro y el sujeto estudiante en la vía de cumplir con las metas establecidas, la Ley se refiere a la evaluación de la calidad de la enseñanza, condicionando la actuación tanto del sujeto maestro como la del sujeto estudiante para responder a este requerimiento. De allí que los planes de estudio y las prácticas pedagógicas estén orientados a validar información pertinente para destacarse en las pruebas censales. La evaluación dentro del discurso pedagógico oficial es enunciada como la estrategia de mejorar la prestación del servicio público educativo en el que se tendrá en cuenta

El desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (Ley 115, 1994).

Se tiene aquí un precedente fundamental en el que la institución educativa no solamente hace su propia autoevaluación institucional, sino que vendrán a realizarse pruebas externas tanto a estudiantes como a docentes que los situará en unos rangos de competitividad, de suerte que los colegios son clasificados según estos resultados, lo que dará lugar a planes de mejoramiento institucionales y estímulos, pero también a sanciones cuando así lo ameriten los resultados. Esta

evaluación está más enfocada en los resultados institucionales y no en una reflexión sobre el proceso académico del estudiante, vendrán otras reglamentaciones que hablarán de ello posteriormente, sin embargo queda la sensación que dentro de esta Ley General la evaluación del proceso educativo en el sujeto estudiante estará validada solamente si él se inscribe dentro de la lógica del mercado anunciada por las políticas económicas de la época y no como aquella función social y personal que se advierte incluso dentro de la misma legislación.

Ahora bien, todo el entramado expuesto en la Ley deberá ser dirigido, administrado y vigilado por la Nación, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, el que dentro de sus funciones, artículo 148, tiene que “b) diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares” y “d) Establecer los indicadores de logros curriculares y en la educación formal, fijarlos para cada grado de los niveles educativos” (Ley 115, 1994). Así, es el Ministerio quien designa las características de lo que se enseña, por tanto es reconocido como la autoridad desde la que emerge el discurso pedagógico oficial, indicando las temáticas y la ruta pedagógica para cumplir con los fines de la educación. Se establece aquí una jerarquía que ha sido dotada de autoridad conferida por el conocimiento de lo que debe enseñarse y los mecanismos a través de los cuales se pueden alcanzar los objetivos, y se deduce que va a responder a los requerimientos políticos y económicos del momento tal como se ha explicado en este capítulo.

De acuerdo con esto, los códigos de reproducción cultural en la escuela encontraron en las reformas educativas la estrategia para mantener los códigos elaborados y los códigos restringidos en la lógica que tradicionalmente habían emergido, solo que en los discursos oficiales se

promovía una retórica en apariencia incluyente y renovadora, pero que a la luz de las medidas neoliberales por medio de las orientaciones para la organización curricular, los mecanismos de evaluación y la lógica institucional condicionaron la autonomía de las escuelas a lineamientos y estándares favorables para la implementación de las políticas neoliberales.

### 2.1.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DILUIDA EN EL PRESENTISMO: LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

Como parte de los compromisos adquiridos con la formulación de la Ley General de Educación, estaba el diseñar unos lineamientos para cada una de las áreas básicas. Con la publicación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales se puso de manifiesto una propuesta de trabajo articulada, con un planteamiento teórico claro que viabilizó la reflexión en torno a ejes que posibilitan la comprensión de la complejidad social y con el objetivo de concretar para esta área las finalidades establecidas en la Ley.

Las preguntas problematizadoras dentro de los lineamientos curriculares abrieron un espacio de significado con la potencia de abordar ya no temas particulares, sino procesos en distintos tiempos y espacios por medio de las ciencias sociales en ámbitos conceptuales que abrían el conocimiento del estudiante a través de rutas de aprendizaje que podían ser adaptados al contexto y a los intereses de los escolares. El documento enuncia claramente ser una orientación, más no una imposición para su ejecución, no obstante hubo editoriales que asumieron la producción de textos siguiendo los ejemplos allí enunciados y en la elaboración de los planes de estudio los docentes acogieron tales propuestas que en el fondo mantenían los temas tradicionales para la

enseñanza de las ciencias sociales, perdiendo con ello la oportunidad de pensar desde una óptica diferente esta enseñanza. En este aspecto también es preciso indicar que con los lineamientos, la comprensión dinámica del elemento temporal se desplaza, ya la historia deja de ser el centro de la reflexión para dar prioridad a la comprensión de un presentismo que tiende a excluir el análisis de un pasado conflictivo.

La intención de la propuesta está orientada no a educar científicos sociales, tarea que considera corresponde a la educación superior, sino a generar un espacio de aprendizaje que eduque a ciudadanos críticos, comprometidos con las problemáticas de sus comunidades y conocedores de los derechos y deberes dentro de la sociedad. Por ello cada una de las ciencias sociales aportará para alcanzar su propósito, y en este orden de ideas el objetivo que más se aproxima al conocimiento histórico expresa: “Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan –donde sea necesario-” (Ministerio de Educación Nacional, [MEN] 2002, p. 30).

En el documento es reiterada la enunciación de una promoción social de las comunidades, a partir de la crítica de la realidad y en donde las ciencias sociales serán la estrategia efectiva de progreso social. Se presentan como una aspiración del deber ser, asignando una carga de contenidos a las ciencias sociales más referidos al universo de los valores que a los desarrollos teóricos, así como la inclusión de las cátedras que van surgiendo dentro de las políticas educativas de cada momento pero que no ubican a la historia con un referente epistemológico claro sobre la dimensión social del conocimiento, como ya se dijo, el planteamiento está

orientado fundamentalmente a la integración de las ciencias sociales a través del plan de estudios.

En virtud de ello, la propuesta hace una sucinta exposición sobre cómo se consolidó la producción del conocimiento de las Ciencias Sociales en los siglos XIX y XX para finalmente, a partir de los cambios en las maneras de acceder a este campo de saber, señalar el surgimiento de nuevas formas de producir conocimiento social y que para esta propuesta caracteriza un modelo denominado emergente teniendo como características:

- El conocimiento es producido en contextos dinámicos de aplicación: por ello busca resolver problemas concretos que resultan fundamentales para alguien y que involucra sujetos más allá del ámbito escolar. El saber está ligado a la acción que moviliza el proceso de aprendizaje y la “praxis” hará parte de la reflexión sobre las prácticas sociales.
- La transdisciplinariedad: los problemas a resolver serán abordados por las diferentes disciplinas que a modo de intersección se articulan para abordar los problemas de investigación, involucrando estudios que antes no se incluían como los relacionados con la violencia, la globalización, la juventud, estudios de género, entre otros, implicando una mirada contra hegemónica frente a la tradición.
- La heterogeneidad y la diversidad organizativa: hace referencia a involucrar otros escenarios y agentes de conocimiento dentro de la comprensión social de la realidad que incluyen aspectos cambiantes del mundo y miradas que enriquecen la comprensión del mismo.

- La responsabilidad y la reflexión social: a las ciencias sociales se les asigna el lugar de la reflexión ética y política ante la complejidad de la problemática social, de modo que propicie espacios reflexivos desde una perspectiva crítica sobre la realidad del mundo.
- El control social de la calidad: la interdisciplinariedad conlleva a que las miradas que se dan sobre las problemáticas sociales sean analizadas desde diferentes perspectivas y ámbitos conceptuales.

Teniendo presente que todo el planteamiento está basado en las ciencias sociales y no en la enseñanza de la historia en particular, los Lineamientos al referirse a cómo debe ser la enseñanza del conocimiento social, se soportan en el aprendizaje significativo de modo que a través de problemas y preguntas esenciales se logre abordar núcleos complejos de conocimiento que superen el exceso de temas que tradicionalmente se ha asignado al área.

La propuesta de trabajo está diseñada por medio de ocho ejes generadores, éstos abarcan temáticas del mundo social y pueden ser abordados por las diferentes ciencias sociales a través de preguntas problematizadoras, que incentivan el conocimiento en el aula ya que surgen de los intereses de los estudiantes y dinamizan los procesos de integración entre las diferentes ciencias sociales. Los ámbitos conceptuales cumplen la función de orientar el proceso investigativo en el aula para poder responder a las preguntas problematizadoras. La manera en la que se lleva a la práctica la propuesta incluye una metodología abierta, flexible, integrada y en espiral a través de los niveles de educación básica y media, que se desarrollan progresivamente según la edad y los procesos educativos de los estudiantes para alcanzar la formación en las competencias propias del área.

Para alcanzar tales aspiraciones, los Lineamientos Curriculares ven en los ejes generadores la forma de llevar a cabo un trabajo que parte desde la globalidad para ir poco a poco conociendo lo particular, dando una mirada de la realidad desde cada una de las diferentes disciplinas, es decir que se propicia el saber integrado, no determinado por un campo en particular sino por la interacción disciplinar y que es relativo a la mirada que se construye en el aula a partir de la articulación entre el saber y los sujetos maestro y estudiante.

La secuencia de aprendizaje está basada en cinco referentes que orientan la continuidad conceptual en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media: nivel cognitivo, vivencias o experiencias, manejo de conceptos, perspectiva temporal y tiempo histórico. Cada uno de estos referentes se complejiza en los niveles que va cursando el estudiante, afianzando procesos de pensamiento según el nivel cognitivo de los estudiantes.

REFERENTES	1 B. PRIMARIA	2 B. SECUNDARIA	3. E. MEDIA
A. Nivel Cognitivo	Actividades especialmente descriptivas	Actividades de reflexión media asociación-comparación	Actividades complejas analíticas explicativas y valorativas
B. Vivencias o Experiencias	Experiencias vitales, cotidianas y personales	Experiencias sociales	Intereses-Personales relacionados Intereses-sociales
C. Manejo Conceptual	Universo conceptual reducido (preconceptos)	Se abre a otros universos conceptuales	Conceptos integrados (preconceptos/conceptos científicos)
D. Perspectiva Temporal	Presente: el ahora	Presente Pasado	Presente con una visión de futuro
E. Tiempo Histórico	Sentido Sincrónico-Diacrónico	Sentido Diacrónico	Sentido Dialéctico (contradicción/complejidad el pasado en el presente el pasado en el pasado presente en el futuro)
SE PARTE DE	→		SE LLEGA A

Pautas de secuencia en el área de Ciencias Sociales. (MEN. 2002. p. 73).

#### Gráfica N° 4 Secuencias de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales

La temporalidad en este caso, se presenta no como una propuesta de comprensión lineal del tiempo del pasado al presente, sino que se hace explícita la condición de estudiar diacrónicamente cada problema o caso ejemplar, pudiendo ser abordado en diferentes momentos siempre en función de la necesidad de entender el presente. En este punto la riqueza de profundizar en cada situación desde una perspectiva compleja, requiere una serie de conocimientos previos para poder llegar a abordar otras realidades y si se da el hecho de no contar con ellos, se omiten elementos fundamentales para su validación y análisis, cayendo así en visiones simplistas y parcializadas de la realidad en función de resolver la pregunta, eso sin contar con el proceso de aprendizaje de cada estudiante que según los códigos culturales del mismo puede tener menores argumentos para involucrarse en la experiencia educativa. La pregunta es si esta propuesta en su afán de reducir temas y abordar tramas globalizantes no se está perdiendo de la lucidez que ofrecen los detalles, en otras palabras, se puede llegar a omitir

argumentos necesarios y suficientes para tener un criterio coherente de la realidad y el pasado social.

La presunción de un tiempo que es efímero, es reforzada con este planteamiento. La idea de que la fuerza social está en la medida en que logra controlar el presente para garantizar el futuro de los individuos, se muestra en este modo reduccionista de indagar sobre el pasado. Como se ha enunciado, lo efímero marca el significado de lo que debe interesar dentro de los procesos educativos, entonces los valores y los contenidos que permitan ser consumidos de forma ligera, serán priorizados ya que al parecer, no es rentable desgastarse en análisis de las contradicciones que operan en la sociedad. Es posible que al mantenerse al margen de las confrontaciones sea factible no problematizar en profundidad sobre el pasado, finalmente no es un producto llamativo para el consumo.

Así que la temporalidad en los Lineamientos es concebida por medio de ejes generadores que hacen especial énfasis en la necesidad de entender el presente para proyectarse al futuro. La visión temporal se ubica en el análisis de la *evolución histórica de la realidad*, por consiguiente puede denotar una intención de ir avanzado hacia un lugar mejor, acorde con la idea de progreso promovida desde las reformas educativas que buscan el mejoramiento social en manos de la escuela al capacitar ciudadanos competentes para el mundo globalizado, en función del lugar social en el que se desempeñen cuando asuman su rol en el llamado mundo del trabajo.

En consecuencia, la pregunta sobre las habilidades que se promueven para acercarse al pasado, queda sujeta a la destreza que tenga el estudiante, dependiendo en gran medida de los códigos culturales que ha tenido la posibilidad de acceder. A partir de esta propuesta se asume que el escolar ya tiene una suficiente capacidad para construir conocimiento social en el aula, aunque los lineamientos expresaron que la investigación social corresponde al ámbito universitario. Al parecer los Lineamientos Curriculares asignan al sujeto estudiante una serie de cualidades y capacidades que para la población escolar más vulnerable no existen en razón a las condiciones precarias para acceder al sistema educativo, tanto a nivel material como de lo que sus familias pueden aportar en su proceso educativo. La alternativa estaría nuevamente en manos de los docentes quienes deberán entrar a solventar tales carencias que incluyen no solamente lo cognitivo, sino también los elementos materiales que permitan dotar de herramientas pertinentes para saltar esa brecha y avanzar en el proceso educativo.

Para alcanzar tales ideales, los lineamientos insisten en que la enseñanza de las ciencias sociales debe desarrollar habilidades que promuevan la coinvestigación en el aula de docentes y estudiantes, de modo que se genere nuevo conocimiento para comprender y transformar la realidad social, a través de una perspectiva crítica de los problemas que afectan a la humanidad, tal como se indicó con Melo (2000). Tales problemas son focalizados a través de los ejes generadores incluyendo elementos referidos al cuidado del medio ambiente, la defensa de los derechos humanos, la configuración de la identidad y el manejo del poder, entre otros.

Así que los eventos del pasado se relacionan con las problemáticas actuales en razón a que su estudio permita superar las dificultades del presente, por consiguiente el papel de la enseñanza de la historia se sitúa en la comprensión del contexto que ha permitido llegar hasta este momento y que forme a los futuros ciudadanos en una serie de valores y actitudes que los doten con las capacidades para asumir una cultura solidaria, tolerante, basada en el respeto a los derechos humanos, crítica sobre su condición y lugar en el mundo, instrumentalizando así el conocimiento del pasado en favor del momento presente.

En cuanto al rol que asignan los Lineamientos Curriculares al sujeto maestro y al sujeto estudiante, se encuentra que el primero es concebido como el tutor del proceso educativo, quien a través de las preguntas problematizadoras debe orientar y guiar el camino investigativo que inician los educandos, con la habilidad de poder motivar desde la realidad de los estudiantes las propuestas de trabajo en el aula para vincularlas en su análisis y comprensión con cada una de las ciencias sociales. En el caso del sujeto estudiante, se espera que a través de las preguntas problematizadoras asuma un rol protagónico en la medida en que va tomando conciencia de sí al valorar sus propios conocimientos, identificar aquellos que son válidos y los que no, interactuar con sus pares para producir conocimiento y así enriquecer la experiencia educativa en la vía de responder a una problemática particular.

En virtud de lo anteriormente expuesto, se espera que los estudiantes puedan hacer una interpretación y análisis del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales por medio de los ejes generadores. Éstos son propuestos a partir de unos criterios que cuentan

con una secuencia lógica, y que para el asunto particular del pasado se caracterizan por incluir referentes cronológicos del pasado-presente-futuro de manera sincrónica y diacrónica que se van complejizando de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes partiendo de lo concreto y descriptivo para llegar a lo abstracto y a lo explicativo. Los ejes generadores son:

1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y nos limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (MEN, 2002, p. 92).

Según el documento, cada uno de estos ejes cuenta con unas disciplinas de mayor relevancia que se involucran dentro de su estudio. Se aprecia en la tabla que se anexa a continuación, que solamente el eje número dos no incluye la historia dentro de las disciplinas que hacen parte de su análisis. En consecuencia, se evidencia que sigue siendo la historia un referente claro y fundamental para abordar las temáticas sociales.

Es preciso indicar entonces, que se hace indispensable reconocer en cada una de las disciplinas que conforman el área, una serie de ámbitos conceptuales que el estudiante debe manejar para poder abordar los problemas a estudiar, implicando con ello que hacen parte del proceso evaluativo. La tarea del docente es lograr un equilibrio que permita articular la comprensión de cada disciplina con los ejes generadores. Situación que necesariamente trae consigo dos elementos centrales: el primero de ellos referido a la formación de los maestros en todas las áreas de las ciencias sociales. Habría que investigar si las facultades están abordando todas las que se espera que con la propuesta se trabajen en el aula (antropología, derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía, ciencia política, ética, filosofía, ecología, comunicación social). El segundo tiene que ver con los tiempos académicos para el trabajo de las ciencias sociales, en relación con la asignación horaria y las múltiples tareas que se ordenan a la misma, como ya se ha anotado debe incluir no solo lo que está en el plan de estudios sino los proyectos transversales y las cátedras que son fundamentales para el desarrollo de la propuesta de educación ciudadana que emerge luego de la promulgación de la Constitución Política de 1991 (estudios afrocolombianos, de la paz, derechos humanos, convivencia, ciudadanía, entre otras).

<b>TEMÁTICAS DE LOS EJES GENERADORES</b>	<b>DISCIPLINAS MÁS RELEVANTES</b>	<b>CONCEPTOS FUNDAMENTALES DISCIPLINARES Y ORGANIZADORES DIDÁCTICOS*</b>
<b>La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad (eje 1)</b>	<i>Antropología</i> , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía.	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder; <i>similitud-diferencia</i> , <i>conflicto de valores-creencias</i> *
<b>Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje 2)</b>	<i>Ciencia Política</i> , derecho, sociología, ética, filosofía, geografía.	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales; <i>conflicto-acuerdo</i> *
<b>La conservación del ambiente (eje 3)</b>	<i>Ecología</i> , geografía, economía, historia, demografía, sociología.	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo; <i>continuidad-cambio</i> *
<b>Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)</b>	<i>Economía</i> , geografía, historia, ciencia política, demografía.	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad; <i>Identidad-alteridad</i> *
<b>Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)</b>	<i>Geografía</i> , economía, historia, demografía, ecología, ciencias políticas.	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto-cambio</i> *
<b>Identidad y memoria colectiva (eje 6)</b>	<i>Historia</i> , antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>continuidad-cambio e identidad-alteridad</i> *
<b>El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)</b>	<i>Comunicación social</i> , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia; <i>interrelación-comunicación</i> *
<b>Conflicto y cambio social (eje 8)</b>	<i>Ciencia política</i> , historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto-acuerdo</i> *

Conceptos fundamentales para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales (MEN, 2002, p. 68).

### **Gráfica N° 5 Conceptos fundamentales para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Ahora, al hacer referencia a la pregunta sobre la evaluación del acto educativo los lineamientos se refieren al desarrollo por competencias y la manera en la que la problematización permite alcanzar desempeños competentes. Las competencias son ubicadas en esta propuesta “en la tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática” (MEN, 2002, p. 78). De este modo, la enseñanza de las

ciencias sociales tendrá un sentido más profundo al incluir dentro de los procesos de aprendizaje no solamente contenidos propios de las disciplinas, sino de la cotidianidad del estudiante que logra interpelar su propia realidad, dotándola de significado a través de los conocimientos de cada una de las disciplinas. La escuela no será la única formadora de conocimiento social, se vinculan otros actores y elementos de reflexión y son las ciencias sociales las encargadas de dinamizar este proceso de modo que se logre promover el desarrollo de las siguientes competencias:

-*Competencias Cognitivas*: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social-cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno al conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.

-*Competencias procedimentales*: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.

-*Competencias interpersonales (o socializadoras)*: entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social

posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.

*-Competencias intrapersonales (o valorativas):* entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones (MEN, 2002, pp. 78-79).

La evaluación de dichas competencias no está especificada en la propuesta, hay una serie de enunciados que validan el trabajo a través de las preguntas problematizadoras, que permitirán el desarrollo de las competencias anteriormente escritas y superan el estado de un aprendizaje memorístico e inconexo con la realidad, trascendiendo hacia el ser social de los estudiantes, promoviendo una serie de valores ciudadanos en favor de una cultura pacífica respetuosa de la diferencia. Podría suponerse entonces, que los resultados que se esperan luego del proceso de enseñanza de las ciencias sociales están relacionados con una mejor sociedad basada en estos criterios, lo contrario llevaría a indicar que el proceso educativo está fallando. Este sería un punto dentro del discurso que orienta un código de transmisión cultural desde el deber ser pero que dentro del sistema educativo queda sin soporte al no tener referentes conceptuales claros para cada una de las disciplinas.

En el caso particular de la enseñanza de la historia, como ya se mencionó, no hay alusión a su desarrollo epistemológico así como a los fundamentos que organizan su enseñanza y su evaluación. La productividad o los resultados esperados se centran en la esfera de los valores ciudadanos, de modo que la teoría aquí tiende a desplazarse a un lugar menor dentro del proceso

de enseñanza aprendizaje, los criterios de validez se relativizan a las circunstancias y los agentes que investigan. Surge entonces la pregunta sobre cómo generar una integración de las ciencias sociales sin la especificidad y el saber propio de cada disciplina, una propuesta ambiciosa que desconoce en buena medida las condiciones particulares del clima institucional de la escuela y traslada al docente la tarea de posicionarse como conocedor de todos los campos del saber, así como del dominio pedagógico para recontextualizarlos en el aula.

Además de las disciplinas propias de las ciencias sociales, se fueron asignando como responsabilidades del área las cátedras y proyectos que vinieron a hacer parte de la educación ciudadana, promoviendo la cultura de la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la formación en valores cívicos y ciudadanos con especial atención en la inclusión de las minorías. Tales temáticas son reunidas en la propuesta por medio de preguntas problematizadoras; por ejemplo, los ejes que hacen alusión a la comprensión de las modalidades de participación, las jerarquías y las confrontaciones sociales son los siguientes: la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad, las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos, las desigualdades socioeconómicas y, conflicto y cambio social. A través de estos ejes se remite al estudiante a abordar conceptos como sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder, sociedad, Estado, justicia, ética, comportamientos sociales, desarrollo, organización, nación, entre otros, que se describen dentro de la propuesta.

Como se puede evidenciar hacen parte de una serie de nociones que invitan a aceptar el estado actual de las cosas y así superar el pasado conflictivo, porque de hecho se espera que el

estudiante logre transformar su realidad y las tensiones sociales existentes se minimizan haciendo que el centro de atención gire en torno a la comprensión de la esfera de lo individual, restando con ello importancia al papel del Estado en la atención de las necesidades de la comunidad.

Se entiende con ello que se busca empoderar al estudiante y hacer que la riqueza de sí mismo le permita motivarse para estudiar cada una de las temáticas propias del área y convertirse en agente de cambio, no obstante el discurso que se enuncia conciliador y tolerante, puede tender a difuminar las causas históricas de las condiciones materiales de existencia de los individuos así como de los conflictos sociales del presente. En ese sentido es clave el aporte de Rodríguez (2016)

Las propuestas de paz, convivencia escolar y derechos humanos estuvieron más circunscritas a los requerimientos escolares de los proyectos educativos institucionales y del gobierno escolar definidos en la Ley General de Educación que a la reflexión crítica del pasado reciente y a su incorporación como contenido educativo (p. 149).

La idea que subyace frente al Estado, con respecto a su construcción histórica, es que se han logrado superar los conflictos, el Estado sigue mostrándose como garante de los derechos de los ciudadanos y el momento presente se convierte en el escenario propicio para que los valores tradicionales sigan siendo reproducidos. La idea que se promueve es que los ciudadanos se

inscriben dentro de esta lógica sin necesidad de confrontación, lo hacen no solo por la vía de la aceptación de los valores del Estado neoliberal, sino que además, no hay necesidad de controvertir un devenir intrínseco a este modelo que sitúa en los individuos la responsabilidad de mantener el orden social y la tradición, por medio de los diferentes mecanismos de participación que dan la apariencia de ser incluyentes al superar las barreras de la discriminación social.

El tono conciliador en torno a la formación de la cultura política a partir de las ciencias sociales, se expresa como una necesidad emanada desde distintas organizaciones internacionales y que debe mirar con prioridad:

- Los desequilibrios entre explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas.
- Las posibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia.
- La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales.
- Las desigualdades socioeconómicas y la urgencia por superarlas.
- Poder, conflicto y cambio social; el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación.
- La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización.

- La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo...).
- Los problemas generados por la globalización y el nuevo orden mundial.
- El papel de la ciencia y la tecnología en las sociedades actuales (MEN, 2002, pp. 90-91).

Las ciencias sociales en este contexto deben ofrecer un panorama de interpretación de las transformaciones del mundo globalizado, logrando mediar entre lo pasado y lo futuro, indicando que hay una serie de problemas que son superados con la participación de los individuos y sus comunidades dentro de la lógica del respeto a las disposiciones emanadas por los gobiernos democráticos y que están enfocadas hacia el bien común. Estas generalizaciones hacen que el discurso que se promueve tienda a ser homogeneizante y excluyente, el carácter de los conflictos es minimizado por el bien ciudadano impuesto por el Estado que se autoproclama como garante del respeto por las diferencias, las libertades individuales y las minorías, restado así visibilidad a los movimientos sociales.

De este modo el sujeto maestro, según la propuesta de los lineamientos, debe vincular el saber propio de cada una de las disciplinas de las ciencias sociales por medio de los ejes generadores y las preguntas problematizadoras con los códigos restringidos de los estudiantes, es él quien debe propiciar las estrategias para conectar el mundo social de los estudiantes con el campo del saber disciplinar. La potencia de la propuesta está en la habilidad que el sujeto docente posea para

lograr este objetivo y poder desarrollar las competencias propias del área. Tal como se enunció, una de las debilidades de la misma es el hecho de la escasa formación de los docentes en cada una de ellas de modo que esta situación se solventaría con la coinvestigación en el aula y la capacitación que cada docente hace en su ejercicio profesional.

#### 2.1.4. ESTÁNDARES CURRICULARES PARA LAS CIENCIAS SOCIALES: ¿LA TEMPORALIDAD COMO UN SUMARIO TEMÁTICO?

A partir de la Ley General de Educación, también se exige la elaboración de unos estándares curriculares que permitan homogeneizar los procesos de enseñanza de manera que a todos los estudiantes se les pueda aplicar pruebas censales, operando en la práctica en el adiestramiento de los estudiantes para enfrentarse a las evaluaciones, desconociendo con ello que el proceso escolar en sí mismo no se limita únicamente a la evaluación de los escolares, sino que involucra otros aspectos significativos dentro de los que se cuentan la planeación curricular a partir de las necesidades de la comunidad educativa, la creatividad del maestro en el acto educativo y las dinámicas del clima escolar, entre otros.

Con la publicación de los Estándares básicos en Ciencias Sociales, en contraposición a lo propuesto en los Lineamientos Curriculares, se planteó promover el saber científico en los estudiantes como estrategia para acceder al conocimiento y a la formación ciudadana. Son publicados conjuntamente con los estándares para Ciencias Naturales situando así la

refrendación del saber, desde el lugar de la ciencia como conocimiento válido dentro de la sociedad.

Los estándares se constituyeron como una herramienta que permite medir las competencias de los estudiantes sobre el dominio de las ciencias sociales por medio de una estructura que tiene en cuenta para cada grupo de grados lo que los estudiantes deben *saber* y *saber hacer*, estableciendo una serie de acciones de pensamiento y de producción, que para el caso específico de las ciencias sociales se refiere a la aproximación que hace el estudiante al conocimiento como científico social, al manejo de conocimientos propios del área y finalmente al desarrollo de compromisos sociales y personales.

Al igual que en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, los Estándares no hacen referencia a la enseñanza de la historia en particular, por ende no se evidencian elementos sobre las configuraciones teóricas y epistemológicas de esta disciplina. En lo que sí hace hincapié es en que el proceso educativo tiene como misión llevar a cabo una educación científica y para ello debe

Crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son las ciencias naturales y las ciencias sociales, y también para que puedan comprenderlas, comunicarlas y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la

construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como hacen los científicos (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6).

Los estándares enuncian que a través de todo el ciclo escolar se desarrollan una serie de habilidades científicas para explorar hechos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información, emplear diversos métodos de análisis y compartir sus resultados (MEN, 2004), expresando así que es posible desarrollar la investigación histórica en el ámbito escolar, aunque no se hace referencia a alguna postura epistemológica que oriente el saber histórico.

En cuanto a las secuencias de enseñanza, los estándares son planteados para conjuntos de grados que puedan ser aplicados en todas las instituciones escolares con un nivel de complejidad creciente indicando lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar cada uno de los grados en mención: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo. Por ejemplo, los estándares propuestos para los grados octavo y noveno, son los siguientes:

- Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.
- Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.

-Análisis críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia (MEN, 2004, pp. 36-37).

La unidad de criterios en cada uno de los conjuntos de grados permite cumplir con el objetivo de evaluar a las instituciones educativas

Los estándares se constituyen en herramienta privilegiada para que cada institución pueda reflexionar en torno a su trabajo, evaluar su desempeño, promover prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de sus estudiantes y diseñar planes de mejoramiento que permita, no solo alcanzarlos, sino ojalá superarlos (MEN, 2004, p. 5).

El discurso predominante de la calidad de la educación sitúa a la institución escolar en un modelo que pueda ser evaluado con los mismos criterios para todas las instituciones, omitiendo elementos del contexto escolar, sus prioridades y necesidades, aunque en el diseño de los planes operativos anuales se da la condición de partir de la realidad escolar, la meta es que independientemente de las condiciones particulares, se logre alcanzar el estándar general. Para el caso de la enseñanza de la historia los criterios y los contenidos que sean promovidos deben estar sujetos a lo que va a ser evaluado manteniendo a la institución dentro de los parámetros de calidad esperados.

Así que para la elaboración de los planes de estudio el fundamento no va a estar orientado en las necesidades de aprendizaje, lo que se espera que los estudiantes puedan aprender sobre la realidad social y que haga parte del saber propio de las disciplinas, sino que el parámetro fundamental va a ser qué se va a evaluar en las pruebas censales, con ello se garantiza que lo que se enseña es lo que va a ser evaluado

La lógica de los exámenes del ICFES, en la práctica, jalonó la elaboración de currículos en las instituciones educativas y la estructura de los libros de texto del área, pues, en el fondo, al prescribir las lógicas de la elaboración de las pruebas censales, se mide el rendimiento de los colegios y su clasificación en el *ranking* de calidad (Arias, 2015, p. 140).

Con los estándares se promueve la idea de que los estudiantes son científicos, quienes a partir de preguntas que surgen de su propia curiosidad pueden aproximarse significativamente a la comprensión de su entorno. A medida que el estudiante va avanzando en su proceso educativo las preguntas se hacen más complejas, se relacionan con otros conocimientos y logran vincular las nociones de otras disciplinas, logrando así la interdisciplinariedad de las ciencias sociales. En ese sentido, los estándares mencionan la importancia de no desconocer los contenidos temáticos de las disciplinas ya que para poder avanzar en el manejo de las competencias, se requiere que el estudiante tenga una serie de “conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio” (MEN, 2004, p.8) encontrando significado en todo lo

que aprende. El sujeto estudiante a través de este trabajo logra dotar de sentido su proceso de aprendizaje al articular su mundo con el mundo del conocimiento,

Valiéndose de la curiosidad por los seres humanos y por las organizaciones a las que pertenecen, en la escuela se crean condiciones para el desarrollo de las ciencias sociales a partir de la observación personal y social, la recolección de la información y la discusión con otros, hasta llegar a la conceptualización y a la teorización que las ciencias sociales aportan a la comprensión del ser humano y de su acción social (MEN, 2004, p. 9).

Plantearse preguntas e indagar por su entorno, son ejercicios en los que el sujeto estudiante debe establecer nexos con los otros, con sus pares y el entorno escolar. Los escolares son propuestos como agentes activos que forjan su ciudadanía en el conocimiento de su mundo y en la interpelación crítica de la realidad social; allí el lugar de la historia es el de establecer las bases de comprensión sobre la forma en la que se ha llegado a este presente.

La estructura de los estándares para alcanzar este cometido, indica para cada conjunto de grados las acciones de pensamiento y de producción concretas que los estudiantes deben realizar formuladas en tres columnas escritas en primera persona, evidenciando el interés de centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante:

- Me aproximo al conocimiento como científico-a social.

- Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.
- Desarrollo compromisos personales y sociales.

Cada una de las columnas señala lo que el estudiante logrará alcanzar en cada conjunto de grados. Para indicar las habilidades que deben desarrollar los estudiantes, los estándares indican en la primera columna lo que un científico social realiza en su proceso investigativo y que apunta a promover en los estudiantes el espíritu científico a lo largo del proceso educativo.

La interpretación sobre lo social, lo económico, lo político y lo cultural acerca del pasado empieza a hacerse explícita al referirse a los derroteros que orientan los estándares, en los que se busca que los estudiantes logren concebir interdisciplinariamente su entorno social y

Dar una mirada al individuo en la sociedad y a su relación con el medio ambiente a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas que hacen parte de las ciencias sociales: historia, geografía, política, economía, antropología, sociología, psicología, economía y lingüística, entre otras (MEN, 2004, p. 28).

La vía en la que este objetivo se logra articular en cada uno de los grupos de grados que se establecen en el documento, es a través de una columna que indica los conocimientos propios de las ciencias sociales que son manejados por los estudiantes, estableciendo tres *ejes básicos* que

integran los ejes generadores propuestos por los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, así

...manejo conocimientos propios de las ciencias sociales		
Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas
Esta columna presenta los nexos con el pasado y las culturas, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos.	Esta columna presenta conocimientos propios de la geografía y la economía para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse.	Y esta columna aborda, de manera particular, la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos.

Manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales (MEN, 2004, p. 29)

### **Tabla N° 2 Manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales**

Es en la primera columna donde se encuentra el lugar central sobre el estudio pasado por medio de la comprensión temporal de las sociedades, sus conflictos, los saberes producidos y las perspectivas desde las cuales se abordan estos elementos. En las dos columnas siguientes, aunque el énfasis está puesto en los elementos espaciales y ético-políticos, se incluye la perspectiva temporal para situar desde el conocimiento del pasado la manera en la que se han configurado las diferentes organizaciones sociales.

En el caso particular de grado noveno, el estándar que debe ser alcanzado al finalizar el conjunto de grados octavo y noveno es “Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de

cooperación y conflicto en Colombia” (MEN, 2004, p. 36). Estos legados referidos a la comprensión temporal de su configuración, se logran por medio de la aproximación al saber como científico social, tal como se explicó anteriormente y en relación con el pensamiento histórico, acude al desarrollo de las siguientes habilidades para buscar la información que le permita acercarse al pasado e interpretarlo:

-Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales...) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.

-Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.

-Clasifico las fuentes que utilizo (en primarias o secundarias, y en orales, escritas, iconográficas, estadísticas...).

-Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo...).

-Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis.

-Tomo nota de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo y archivo la información obtenida.

-Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones.

-Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales.

-Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).

-Identifico y estudio los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).

-Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.

-Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales (MEN, 2004, p. 36).

Como se puede apreciar, los estándares promueven el acceso al pasado a través de un modelo sistemático que parte de la indagación desde diversas fuentes, tanto orales como escritas, así como desde las posibilidades tecnológicas del mundo actual, abriendo la oportunidad de articular dentro de los objetos de estudio, temáticas y actividades que se salen de la manera tradicional de abordar el estudio del pasado. No obstante, si bien se incluyen fuentes orales, no hay una mención explícita al estudio de la memoria histórica así pues, la comprensión del pasado reciente no se refleja como un planteamiento intencionado de la política educativa dentro de la configuración del saber histórico de los estudiantes.

En relación con la pretensión de educar científicos sociales, a partir de las competencias indicadas se busca que el estudiante pueda comparar diversas fuentes así como las interpretaciones que se hacen sobre un objeto de estudio, generando otras miradas respecto de un mismo problema a través del tiempo, comprendiendo así la causalidad histórica siempre en conexión con el presente y apuntando a la formación de la conciencia histórica. Para ello, dentro de la columna del manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales, en relación con la historia y las culturas se incluyen los siguientes contenidos temáticos:

- Características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa y Revolución Industrial).
- Influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos en Colombia y América Latina.
- Condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.
- Cambios sociales en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX como la abolición de la esclavitud y movimientos sociales; su origen, impacto en lo político, lo económico, lo social y lo cultural.
- Corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y su influencia en el pensamiento colombiano y de América Latina.
- Aporte de las tradiciones artísticas y saberes científicos de grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.
- Impacto de los procesos de modernización en la organización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Temporalmente se sitúa el conocimiento histórico dentro del periodo de tiempo de los siglos XIX y primera mitad del siglo XX, conectando los hechos de otras regiones con la influencia para América Latina y Colombia, identificando en cada uno de ellos las relaciones de causalidad histórica, aspectos sociales, políticos, económicos y culturales así como las consecuencias de los acontecimientos mencionados. Se incluyen elementos de configuración cultural de las minorías étnicas como vinculantes de la identidad nacional, así que la diversidad se asume como un proceso impactado por el devenir histórico, aunque no se evidencia una conexión con las otras temáticas enunciadas, será el sujeto maestro quien problematice frente a la manera en la que tradicionalmente había sido incluido o no lo étnico dentro de los planes de estudio.

Las problemáticas referidas al estudio del pasado se articulan a través de los contenidos, conectando diferentes eventos de modo que se logre dar una interrelación de temas y desde una perspectiva problémica indagar sobre los conflictos generados. No se trata de estudiar un tema para agotar su contenido, sino de establecer conexiones entre diferentes eventos para problematizarlos y establecer argumentos razonables sobre la comprensión del pasado.

Dentro de los conocimientos propios de las ciencias sociales referidos a las relaciones espaciales y ambientales, la dimensión temporal se encuentra en los siguientes temas:

- Modos en los que las comunidades, las etnias y las culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas).
- Causas e impacto en la vida política, económica, social y cultural de olas migratorias y desplazamiento humano en Colombia en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país), y su comparación con los procesos migratorios actuales.
- Causas de la modernización en Colombia en el siglo XIX y primera mitad del XX (bonanzas agrícolas, procesos de industrialización, urbanización).
- Políticas económicas colombianas en el siglo XIX y primera mitad del XX (proteccionismo, liberalismo económico).

El espacio es un elemento de estudio que permite indagar a través del tiempo sobre las problemáticas de su uso en las diferentes sociedades. Es en estos contenidos donde se encuentra claramente identificada la comprensión del pasado en relación con las problemáticas actuales, los modos como se da la apropiación y la explotación de la tierra, así como los conflictos derivados de estas decisiones que persisten en la actualidad, los cambios y las permanencias en el uso del suelo analizados dentro de los procesos migratorios permiten una comprensión histórica del manejo territorial de Colombia como un problema en el que se abordan los elementos sociales, políticos, económicos y culturales de las comunidades implicadas. La influencia de los estudios económicos dentro de las ciencias sociales se evidencia en estos temas, conectándolos con los procesos históricos que permiten dar cuenta sobre las transformaciones en esta materia

permitiendo rastrear la manera en la que se ha manejado la política económica y su articulación con los movimientos sociales emergentes.

Con respecto a las relaciones ético-políticas, los temas que se incluyen dentro de la formación en torno a las relaciones de poder, las modalidades de participación, las jerarquías y las confrontaciones sociales, son los siguientes:

- Mecanismos de participación ciudadana en las constituciones de 1886 y 1991.
- Participación en la actividad política colombiana en el siglo XIX y primera mitad del XX de organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos y sindicatos.
- Procesos políticos del siglo XIX en Colombia: federalismo, centralismo, radicalismo liberal, Regeneración.
- Procesos políticos en Colombia en el siglo XIX y primera mitad del XX: radicalismo liberal, Regeneración, Revolución en Marcha, Frente Nacional, constituciones políticas de 1886 y 1991.
- Procesos políticos en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del XX y su relación con Colombia: procesos coloniales en África y Asia, Revolución Rusa, Revolución China, Primera y Segunda Guerra Mundial.

Es evidente que se hace una explicación temporal sobre la configuración del sistema democrático en Colombia, la conformación de los diferentes movimientos políticos y como elemento destacado, el lugar para indagar sobre los conflictos sociales y los agentes promotores de los

movimientos sociales. Los actores que hacen parte de la historia que se estudia involucran a sectores sociales que antes no figuraban y que desde este planteamiento enriquecen la comprensión sobre el pasado y las motivaciones de diversos sectores sociales, tal como promueve la historia social y cultural.

Finalmente, en la columna sobre el desarrollo de compromisos personales y sociales, los contenidos relacionados con las modalidades de participación, el orden social y los vínculos con el Estado son:

- Patrimonio cultural y su conservación.
- Construcción de normas de convivencia en los grupos de pertenencia del estudiante.
- Pago de impuestos como forma de solidaridad ciudadana.
- Mecanismos de participación ciudadana.
- Toma de decisiones responsables frente a sí mismo y a los demás.

En esta columna se indica al estudiante qué debe hacer para transformar su realidad a partir de acciones concretas en las que pueda aplicar de algún modo lo aprendido a través de los ejes ya mencionados, con una conciencia social en cuanto a lo que se espera de él como ciudadano. Allí se afianza la certeza de que el sistema democrático, la toma de decisiones argumentada y el cumplimiento con los deberes ciudadanos para una mejor convivencia aumentan las probabilidades de llevar una vida armónica con el conjunto de la sociedad.

En los estándares se encuentra claramente definido el saber que es considerado como legítimo para ser reproducido en la escuela. Se establecen una serie de competencias en las que se promueve la integración de la historia con las ciencias sociales bajo la orientación del docente a quien se le indican los contenidos a desarrollar. Este código educativo es marcadamente clasificadorio ya que restringe lo que el maestro puede transmitir en razón de lo que va a ser evaluado en las pruebas estandarizadas a los estudiantes. La enmarcación del discurso pedagógico en la enseñanza de la historia para el grado noveno, por ejemplo, establece un orden temático restringido al siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, y demanda la comparación entre los acontecimientos en mención así como el estudio de las problemáticas actuales, permitiendo conectar la realidad presente con los eventos del pasado. Con la propuesta, la enmarcación de la relación pedagógica entre docente y estudiantes, ubica a éste último en el centro del proceso educativo pero con unos contenidos ya establecidos, para que sean problematizados e investigados por los escolares y se logre un aprendizaje significativo.

El llamado que hace el documento a la comunidad educativa es a cambiar las prácticas tradicionales de la escuela referidas a recibir y repetir información, dando paso a la creación de espacios de debate que promuevan la participación de los estudiantes y su vinculación con otros escenarios donde les sea posible vivir sus procesos de aprendizaje. De esta manera, la relación entre los eventos del pasado se conecta con las problemáticas sociales actuales al pasar de un modelo que se limitaba a la acumulación de conocimientos, para ahora lograr que cada proceso de aprendizaje le permita al estudiante aplicar el saber para solucionar problemas de situaciones cotidianas, fomentando de este modo el pensamiento crítico y creativo mencionado por Santiesteban, et al. (2010).

De forma que los ciudadanos que se busca formar deben estar en la capacidad “de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (MEN, 2004, p. 36) de manera “crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente” (MEN, 2004, p. 36). Lo significativo dentro del proceso de aprendizaje, debe incluir que la configuración de la cultura política de los estudiantes les permita asumir posiciones razonadas de las problemáticas del momento, basados en argumentos y con un elemento central: el desarrollo de valores y cualidades que les permita ser tolerantes y hacer un llamado a una cultura pacífica donde los diferentes mecanismos de participación son necesarios y suficientes para dirimir los conflictos. Así que

La propuesta enfatiza en el aprendizaje de los estudiantes sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de las ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar (MEN, 2004, p. 36).

Con los estándares se apunta a educar ciudadanos que con base en las competencias propuestas logren caracterizar la organización del Estado, los mecanismos de participación y de relación social existentes que han configurado la identidad nacional a lo largo del tiempo. Aquí nace otro elemento para el análisis y es, tal como lo enuncia Arias (2015), el surgimiento con posterioridad a la Constitución de 1991 de cátedras y programas que buscaban promover los valores del enunciado Estado social de derecho y que respondían a dinámicas propias de los debates que distintos sectores sociales empezaron a reclamar como exigencias dentro de la escuela, como por

ejemplo la educación ética y en valores humanos, las competencias ciudadanas, la cátedra afrocolombiana, la cátedra de la paz, entre otros, que fueron endilgándose a los docentes de ciencias sociales, que fungían como refuerzo a aquellos temas que no eran incluidos dentro de los planes de estudio de esta área e hicieron parte de las disputas sobre la formación de la cultura política y que paulatinamente fueron desplazando el centro de atención sobre la pregunta por la enseñanza de la historia.

Se ha visto cómo las políticas que en materia educativa han trazado el horizonte en el que se lleva a cabo el acto educativo, tienen su correlato en las disposiciones de índole económico y financiero aplicadas a las dinámicas propias de la institución educativa, mostrando a la escuela como promotora de ciertos valores democráticos, inscrita en un discurso que proclama el derecho al servicio educativo, pero que a través de las disposiciones legislativas cada vez está más encaminada a una funcionalidad competitiva dentro de la economía de mercado.

Dentro de los discursos oficiales se asigna un papel central al sujeto estudiante en su proceso formativo, sin embargo los contenidos y las propuestas de trabajo en el aula, siguen estando asignados desde documentos como los lineamientos y los estándares en los cuales se dan unas orientaciones sobre lo que se espera debe ser la enseñanza de las ciencias sociales. Es evidente que hay distancias entre las propuestas en mención, de una parte el pasado es trasladado a un segundo plano y de otra es asumido como un listado de temas. En cada uno de ellos, se establecen los objetivos, las secuencias de aprendizaje, los contenidos y las competencias a alcanzar; sin embargo, hacen falta criterios y mecanismos claros de evaluación del aprendizaje.

Al parecer se sobreentiende que con el trabajo por competencias los estudiantes van a alcanzar los requerimientos de las pruebas censales que van a clasificar al estudiante y a la institución.

La formación de la cultura política de los estudiantes es un referente fundamental dentro de la política pública a partir de la Ley General de Educación, como una demanda que se hace a la escuela y en particular a las ciencias sociales en la búsqueda de la paz, no obstante el elemento temporal no se ve claramente diferenciado como partícipe de este proceso, especialmente en los lineamientos curriculares. Los estándares por su parte son más puntuales y tienen mayor presencia del pensamiento histórico, aunque se remite a listados de temas y tal como se ha repetido a lo largo de este capítulo, se asume que el sujeto maestro deberá conectar todos los elementos presentes y ausentes de la propuesta en su práctica pedagógica para responder a las exigencias del discurso pedagógico oficial.

## **CAPITULO 3**

### **3.1. EL DISCURSO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: LA AUSENCIA EN LOS DOCUMENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Para el análisis del plano discursivo en el contexto de la institución escolar, se tomará como ejemplo de una práctica situada los documentos que orientan el desarrollo de la vida escolar en el Colegio Julio Garavito I.E.D. esto son: el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), la malla curricular y el plan de estudios de cada área; de forma que en el presente capítulo se van a identificar los elementos analíticos sobre los cuales se soporta tal proyecto educativo, sus principios orientadores, el lugar del sujeto maestro y el sujeto estudiante en relación no solo con el conocimiento sino también en la interacción cotidiana y que lleva inmersos unos planteamientos en torno a la manera en la que se consolida la cultura política. Los ejes analíticos de la presente investigación giran en torno al saber propio de la disciplina histórica, la enseñanza de la historia y la cultura política, no obstante para el caso de la comprensión del PEI, solo se hace referencia a la última categoría ya que las dos primeras no están presentes dentro del citado documento.

Este capítulo se constituye como punto clave dentro del análisis de la presente investigación debido a que permite visibilizar dentro del discurso pedagógico institucional los elementos que hacen parte de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia dentro de la institución escolar, la forma en la cual se lleva a cabo ésta y la interacción del saber entre el sujeto maestro y el sujeto estudiante, así como el lugar asignado dentro de las relaciones sociales enunciadas

desde los documentos institucionales. De tal forma que sea posible evidenciar en este espacio escolar las relaciones entre el discurso pedagógico oficial, el discurso institucional y la práctica pedagógica en las que emerge la configuración del pensamiento histórico y el tipo de cultura política que desde allí se agencia.

El nombre del PEI del colegio es *La comunicación como elemento de formación en valores para el desarrollo humano productivo*, a partir de este enunciado se identifica una intencionalidad para promover la socialización en la escuela tomando como punto de referencia la comunicación, específicamente como se verá más adelante, a lo que denominan buenas prácticas comunicativas dentro de los miembros de la comunidad escolar y así mismo con su entorno a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC.

Desde este documento el Colegio Julio Garavito Armero enuncia que las TIC deben fomentar una serie de valores que permitan la inclusión de los estudiantes dentro de la vida social. Sin embargo el punto del PEI con mayor importancia es: *el desarrollo humano productivo*, haciendo evidente la articulación entre el sistema educativo y la política pública que reclama sujetos dotados de las habilidades necesarias para insertarse en la vida productiva, tal como se muestra en la misión y la visión del colegio expresándolo de la siguiente manera:

**MISIÓN:** El Colegio Julio Garavito Armero es una institución oficial que ofrece educación preescolar, básica y media fortalecida a partir de procesos pedagógicos y

ambientes de aprendizaje que tienen en cuenta la diversidad estudiantil promoviendo el espíritu emprendedor y el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas.

**VISIÓN:** El Colegio Julio Garavito Armero se proyecta como una institución que posibilita a niños y jóvenes desarrollar sus potencialidades y construir su proyecto de vida desde una formación en valores y el desarrollo de competencias ciudadanas, académicas y de emprendimiento, que les permitan trascender dentro de su comunidad (COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO. [CJGA] 2014, p. 18).

Para cumplir con este cometido, además de las modificaciones al plan de estudios, llevadas a cabo desde el año 2008, en las que se hizo una reasignación académica para fortalecer el área de gestión empresarial, el colegio ha estado involucrado con los programas de la Secretaría de Educación Distrital frente a la Articulación de la Educación Media con la Educación Superior, hoy llamado Desarrollo Integral de la Educación Media, acoplando los planes de estudio con las instituciones de educación superior que han sido asignadas para tal fin. En el momento actual el Colegio se encuentra vinculado con la Universidad Sergio Arboleda en los programas de Tecnólogo en Administración e Ingeniería, por ello en los grados décimo y once los estudiantes asisten en contra jornada, durante 10 horas a la semana, para recibir formación en las áreas del núcleo común de dichos programas.

Se encuentra aquí una clara apuesta de formación y preparación para vincular a los estudiantes con la vida universitaria, pero además se demuestra la inclusión de la inversión de dineros públicos en las entidades privadas, impulsando la expectativa de acceder a un espacio de formación pos-escuela diferente de la universidad pública cuando la gran mayoría de los estudiantes no tienen la opción económica para costear sus estudios en una universidad como la ya mencionada. El asunto se resuelve al presentar programas como *ser pilo paga* o la financiación con el ICETEX, en donde la responsabilidad por la educación superior que debía ser asumida por el Estado es trasladada a los particulares.

Dentro de los postulados de la misión y la visión del colegio, se muestra la forma en la que el modelo empresarial se hibrida con el escolar, trasladando elementos del lenguaje y de las relaciones sociales, presentando los principios institucionales que orientan su accionar de la siguiente forma: *emprendimiento, democracia participativa, comunicación y convivencia*. A través de ellos se establecen parámetros para llevar a cabo una formación en la que se privilegia la capacidad de innovar frente a las necesidades individuales y colectivas, en donde el espíritu emprendedor hará parte fundamental del ser ciudadano. Allí las competencias laborales, ciudadanas, comunicativas y sociales dotarán a los estudiantes de las habilidades necesarias para construirse como sujetos y así mismo participar en la formación de una sociedad donde la convivencia pacífica permitirá resolver los conflictos y el desempeño laboral garantizará su inclusión en la vida productiva, logrando de esta manera legitimar el trabajo al asignarle el “gesto histórico de poner a la especie humana a cargo de su propio destino” (Bauman, 2003, p. 146).

La idea de temporalidad que de allí se desprende, es aquella que ubica al sujeto en el momento presente para plantearse un futuro de modo que no existan las dificultades materiales ni personales, siempre que se acople al modelo establecido. Un modelo que implica la superación de las diferencias, pero no explica la forma de cómo hacerlo más que la de seguir un desarrollo de competencias para la vida personal y laboral, mostrando con ello una contradicción en su seno al pretender superar los conflictos por la vía de la *competencia* entre unos y otros, destacando a los sujetos más aptos para desenvolverse socialmente, tal como lo expone Bauman, he aquí un claro ejemplo de la autoafirmación del individuo que compite no solo por destacarse del común, sino también para sobrevivir. El llamado es el que sigue “no mires hacia arriba ni hacia abajo, mira adentro tuyo, donde se supone residen tu astucia, tu voluntad y tu poder, que son todas las herramientas que necesitarás para progresar en la vida” (Bauman, 2003, p. 35).

Dentro del espacio escolar, la promoción de las competencias que conllevan al progreso en la vida, se expresan por medio de los perfiles dados al sujeto maestro y al sujeto estudiante, asignando unas aspiraciones en torno a las habilidades comunicativas, el emprendimiento, la ciudadanía, el pensamiento crítico y resolución de problemas, y el uso de TIC, tal como se observa a continuación para el caso del perfil del docente:

PERFIL DOCENTE JGA	Sentir (Ser)	Pensar (Saber)	Actuar (Hacer)	Vivir juntos (Convivir)
Habilidades comunicativas	<p>Genera ambientes dialógicos que permiten construir comunidades de aprendizaje.</p> <p>Estimula la capacidad de comunicarse, la tolerancia la convivencia y la cooperación.</p> <p>Informar e implicar a los padres de familia en procesos de aprendizaje.</p>			
Emprendimiento	<p>Organiza y anima situaciones de aprendizaje. Aplica las estrategias que le permiten innovar e investigar.</p> <p>Gestiona la progresión de los aprendizajes, facilita y motiva procesos de aprendizaje.</p> <p>Participa en la gestión de la escuela, facilita procesos grupales, trabaja colaborativamente. Es capaz de asociarse, de negociar, de emprender y concretar proyectos colectivos.</p> <p>Planifica situaciones y experiencias de aprendizaje centradas en las necesidades de los estudiantes.</p>			
Ciudadanía	<p>Genera desde el sentir, pensar y actuar afecto, respeto y solidaridad por la diversidad.</p> <p>Escucha y comprende al otro, contribuye a la formación de ciudadanía y convivencia desde la perspectiva de deberes y derechos.</p> <p>Afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión.</p> <p>Construye ambientes de aprendizaje democráticos.</p>			
Pensamiento crítico y resolución de problemas	<p>Conocimiento sobre las exigencias que el mundo actual requiere de la educación, claves para enfrentar un mundo cambiante y complejo.</p> <p>Desde el dominio disciplinar y pedagógico gestiona el conocimiento según contextos y entornos. Participa en procesos continuos de cualificación profesional.</p> <p>Conoce y maneja los siete aprendizajes básicos para la convivencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a no agredir al congénere</li> <li>2. Aprender a comunicarse</li> <li>3. Aprender a interactuar</li> <li>4. Aprender a decidir en grupo</li> <li>5. Aprender a cuidarse aprender a cuidar el entorno</li> <li>6. Aprender a valorar el saber cultural y académico.</li> </ol> <p>Maneja medios alternativos para la resolución de conflictos.</p>			
Uso de TIC	<p>Utiliza didácticamente las tics en su quehacer, las cuales reconoce como ambientes de interacción para procesar la información y ordenar conocimientos que aportan a la solución de las problemáticas de los diferentes campos disciplinares.</p>			

PERFIL DOCENTES GARAVISTAS (CJGA. 2014, p. 20).

### Tabla N° 3 PERFIL DOCENTES GARAVISTAS

A través de estas manifestaciones, el sujeto docente es ubicado en un lugar en el que se demanda la necesidad de articular el saber de la disciplina en que se ha formado, con otros requerimientos

propios de la dinámica escolar, como son la resolución de conflictos y el liderazgo para desarrollar proyectos democráticos con la comunidad educativa.

De esta forma se espera que sea un emprendedor de sí mismo, por medio de la investigación, y de la comunidad al vincular a padres de familia y estudiantes en los procesos de aprendizaje. Se reconoce como un sujeto que apoya acciones que desde el saber ser permitan fortalecer los lazos para una sana convivencia en el ejercicio de una ciudadanía activa, con sustento en valores democráticos y la toma de decisiones, que incentive la conciencia en el cumplimiento de los deberes como marco de exigibilidad de los derechos.

También se puede apreciar que en lo relacionado al pensamiento crítico, no hay alusión a la forma en que se entiende dicha postura, sencillamente se hace referencia a un conocimiento de las exigencias del mundo actual, más no se expresa una manera de concebir la sociedad desde un punto de vista que posicione al sujeto maestro como agente transformador de las condiciones en las cuales el sistema imperante afecta a los individuos y sus comunidades.

De allí que la reflexión sobre el lugar que se asigna al sujeto maestro, centra su atención primordialmente en el dominio de su saber y a la habilidad para resolver de manera alternativa los conflictos que se presenten en su cotidianidad. Así se revela el hecho de ubicar al sujeto maestro en un orden establecido sin confrontaciones, es un sujeto dócil que cumple cabalmente

sus funciones en la empresa escolar, reproduciendo modos de socialización según los referentes de la política pública.

Ahora para el caso del sujeto estudiante se propone el siguiente perfil:

PERFIL ESTUDIANTES JGA	Sentir (Ser)	Pensar (Saber)	Actuar (Hacer)	Vivir juntos (Convivir)
<b>Habilidades comunicativas</b>	Establece diálogos constructivos con sus congéneres para comunicar ideas, puntos de vista, posiciones y/o necesidades a la par que comprende lo que otros buscan comunicar. Sabe escuchar, es capaz de expresar y sustentar (oralmente o por escrito) una posición de manera coherente y pertinente con la situación en que se desenvuelve. Es capaz de construir sociedad a través de la comunicación.			
<b>Emprendimiento</b>	Hace análisis de dificultades, oportunidades, fortalezas y amenazas de sí mismo y de su entorno, para identificar posibilidades de desarrollo personal y social, integrarse a la comunidad y gestiona su mejoramiento. Sabe trabajar en equipo, es propositivo, crea el terreno favorable para el nexo entre conocimientos y aptitudes aprendizajes y competencias para enfrentar y adaptarse a la evolución del mundo laboral.			
<b>Ciudadanía</b>	Aprende a vivir la ciudadanía, reconociendo la diversidad y apreciando la democracia, como miembro activo en la construcción de comunidades, titular de derechos y deberes inalienables. Conoce y vivencia los siete aprendizajes básicos para la convivencia social. Resuelve conflictos y diferencias desde el diálogo, estableciendo acuerdos. Regula el comportamiento, actúa con base a normas y principios de convivencia pacífica.			
<b>Pensamiento crítico y resolución de problemas</b>	Cuestiona y evalúa la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información lo que le permite asumir de manera crítica lo que ocurre en la sociedad para actuar propositivamente. Define alternativas y acciones viables para situaciones determinadas teniendo en cuenta información documentada y valorada.			
<b>Uso de TIC</b>	Aplica las TIC en su quehacer; las cuales reconoce como ambientes de interacción para procesar información y ordenar conocimientos en un contexto de formación durante toda la vida.			

PERFIL ESTUDIANTES GARAVISTAS (CJGA. 2014, p. 21).

**Tabla N° 4 PERFIL ESTUDIANTES GARAVISTAS**

El sujeto estudiante, a partir de estos referentes es dotado con una serie de características que lo posicionan en un rol que ha superado sus dificultades tanto en torno al conocimiento, como a su desenvolvimiento en la sociedad. Se comunica de forma acertada ante la necesidad de transmitir sus ideas, logra conectar sus aprendizajes con el planteamiento de posiciones emprendedoras que le permiten insertarse en el mundo laboral de forma competente, tiene un dominio de sí que le facilita resolver de manera pacífica los conflictos que se le presentan por medio del diálogo y el establecimiento de acuerdos de convivencia pacífica, constituyéndolo como un sujeto en pleno ejercicio de la ciudadanía.

Frente al pensamiento crítico, éste se funda en la capacidad de cuestionar la validez de las fuentes de información para crear un planteamiento propio y actuar propositivamente, elemento clave para indicar que en el colegio se ve la necesidad de promover escenarios de formación en los que el sujeto estudiante logre construir de manera argumentada una posición frente al mundo que lo rodea. De lo anteriormente expuesto se deduce que hay una alta expectativa frente al rol del sujeto estudiante, de quien se esperan los mejores resultados tanto a nivel académico como de su formación personal. Es visto como centro de la actividad educativa, empoderado y a quien se le brindan todas las opciones para desarrollar su potencial. Será necesario entonces, revisar si las prácticas pedagógicas logran vincular de manera concreta estas aspiraciones, así mismo si hay en los estudiantes el deseo manifiesto por integrar estos elementos dentro de su formación, y de qué manera se construye la subjetividad política de los estudiantes a través de las aspiraciones enunciadas desde este perfil, que parte de un deber ser exigido por una lógica institucionalizada frente al sistema educativo en general.

Ahora es pertinente indicar los planteamientos que hay en torno al manejo de las relaciones de poder y las modalidades de participación dentro de la escuela. Para ello el manual de convivencia, entendido como “el instrumento de apoyo, que orienta las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa” (CJGA. 2014, p. 7), establece los requerimientos para cumplir con los objetivos institucionales, por tanto quien quiera hacer parte de esa comunidad educativa debe asumirlos en su totalidad, de modo que se logren establecer unos mínimos de convivencia en los que sea posible “la excelencia académica, la investigación, la práctica pedagógica, la recreación y la formación acorde con las necesidades del mundo contemporáneo” (CJGA. 2014, p.12). Desarrollar la dinámica escolar en un marco que promueva tales condiciones es fundamental para poder avanzar en el logro de las metas propuestas y que soportan sus decisiones desde el marco legal y se citan documentos como la Constitución Política, la Ley 115 y la Ley de Infancia y Adolescencia, ente otros.

Con este soporte legal, se indica el cumplimiento de la normatividad vigente y por tanto las acciones y las decisiones escolares no pueden sobre pasar los marcos de la legalidad establecida, de modo que se puede interpretar en el espacio escolar una forma de socialización que inserta a los estudiantes en una preparación a su ser ciudadano acorde con las normas y los preceptos constitucionales y jurídicos. De allí que los mecanismos de participación que se promueven en la escuela a través del gobierno escolar están claramente definidos, de hecho se citan textualmente de la Ley, y la única diferencia con respecto a la misma es la inclusión del procedimiento para la elección del personero estudiantil, en el que se asigna como responsables de dicho proceso al área de ciencias sociales. Es evidente entonces, que hay un traslado que reproduce fielmente la

normatividad y las modificaciones que se incluyen tienen que ver con elementos prácticos del desarrollo institucional.

Como valor agregado frente a la participación del sujeto estudiante dentro de este proceso, es necesario hacer mención a los debates escolares que se desarrollan para la elección del personero. Esta práctica permite que los candidatos escriban sus propuestas con un seudónimo, luego sean socializadas en cada salón de clase para que los estudiantes diseñen preguntas frente a las mismas y en el día del debate se permite la interacción de los candidatos con el resto de estudiantes a partir de los cuestionarios organizados por los mismos escolares de grado décimo quienes tienen a su cargo el diseño y el desarrollo de esta actividad. Aquí se confirma que en la interacción del proceso electoral, el sujeto estudiante tiene un papel central asumiendo una actitud de liderazgo que además lo posiciona dentro del grupo social al que pertenece. El rol del sujeto maestro es de orientador y guía dentro del proceso pero son los estudiantes quienes realmente asumen un compromiso activo con dicha actividad.

### **3.2. LA MALLA CURRICULAR DEL CICLO IV: UN TRABAJO POR PROYECTOS QUE CARECE DEL TIEMPO**

La malla curricular del colegio está definida por grados según los siguientes ciclos:

- Primer ciclo: preescolar, primero y segundo.
- Segundo ciclo: tercero y cuarto.

- Tercer ciclo: quinto, sexto y séptimo.
- Cuarto ciclo: octavo y noveno.
- Quinto ciclo: décimo y once.

Para la presente investigación se analizará la malla correspondiente al ciclo cuarto, en razón a que es en el grado noveno el momento en el que se lleva a cabo con mayor potencia la enseñanza de la historia de Colombia en la básica secundaria.

La estructura de la malla curricular parte del énfasis del colegio que es en gestión empresarial y como estrategia articuladora la pedagogía por proyectos. El modelo pedagógico expresado es el interestructurante y su enfoque pedagógico el aprendizaje significativo. En razón a estos elementos, para el ciclo cuarto se tiene como impronta el proyecto de vida de los estudiantes, quienes empiezan a definir a través de los ejes de desarrollo: vocación, exploración profesional y emprendimiento, la toma de decisiones ante su cercano paso a la educación media y su vinculación con el mundo laboral, haciéndose evidente la idea del sujeto productivo neoliberal para quien es primordial definir su rol competente y preparado para desenvolverse en el mercado. La idea del tiempo es aquella que lo ubica desde el presente, con un horizonte de expectativa centrado en resolver sus necesidades materiales.

Tal como lo enuncia Enrique Díez (2015), en *La construcción educativa del sujeto neoliberal: el sujeto emprendedor*, la escuela se consolida como el canal de formación de los valores referidos al capitalismo, la cultura y el espíritu de la empresa. El sujeto que desde esta perspectiva se está construyendo lleva inmerso un modo de asimilar las relaciones sociales desde la perspectiva individual del neoliberalismo en la que el sujeto es al mismo tiempo calculador y productivo, apuntando al máximo placer y el mínimo de penalidades. La educación aquí plateada promueve un tipo de trabajo en el que el éxito depende de la propia eficacia para administrar el tiempo y los recursos, en lo que el autor denomina la *empresa de sí*.

En este contexto, es evidente la articulación entre el discurso pedagógico oficial con el discurso pedagógico institucional, la acertada formación para la vida laboral será el parámetro de valoración frente a la calidad de la educación ofertada para los estudiantes, así como un derrotero que marcará los niveles de competencia entre los escolares, debido a que la preparación de éstos deberá dotarlos de la capacidad para adaptarse a los continuos cambios que el modelo neoliberal impone a la futura mano de obra, de tal suerte que “el individuo como empresa de sí, debe superar la condición pasiva de “trabajador” o “trabajadora”, de asalariado. Debe pasar a considerarse a sí mismo como una “empresa” que vende un servicio a un mercado” (Díez, 2015).

Ahora bien, para este ciclo el proyecto diseñado por los docentes se llama *Empresa, emprendimiento y medio ambiente: el manejo de los residuos sólidos como alternativa de vida sana y productiva*, el que ha sido construido con base en las expectativas de los estudiantes y los profesores del ciclo, no obstante al momento de revisar las prácticas pedagógicas relacionadas

con el mismo, éste se reduce a la labor de las docentes de ciencias naturales quienes en sus clases llevan a cabo la orientación correspondiente al plan de estudios; ejemplo de tal situación como se verá más adelante, es que en el plan de área de ciencias sociales no existen referencias que incluyan el trabajo de este proyecto. Las acciones conjuntas se desarrollan cuando hay que presentar resultados del desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar, en palabras de los docentes del ciclo, hace falta una dinámica escolar que brinde espacios de diálogo y construcción colectiva para avanzar en el proyecto. Las rutinas escolares y los tiempos diseñados en los planes de estudio no permiten la facilidad para salirse de la estructura tradicional del trabajo aislado por áreas, de manera que el proyecto por ciclos se propone pero no hay una acción intencionada y continua que permita la ejecución del mismo.

Dentro de la malla se establecen unos perfiles particulares para el maestro y el estudiante así:

<p><b>PERFIL DEL DOCENTE GARAVISTA</b></p>	<p>El docente garavista ciclo IV será:            Un profesional altamente comprometido y calificado para desarrollar su misión pedagógica, promoviendo proyectos que generan espacios de acercamiento e interacción con la comunidad educativa.            Un líder y modelo a seguir, caracterizado por su creatividad, su capacidad para prevenir y solucionar conflictos; además, poseedor de disposición y actitud investigativa orientada a la generación de conocimientos pedagógicos desde su capacidad de trabajo inter y transdisciplinar.</p>
<p><b>PERFIL DEL EGRESADO DEL CICLO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Una persona consciente de su proceso de enseñanza aprendizaje, que asume la responsabilidad acorde a su edad.</li> <li>-Participa de forma activa en las propuestas, académicas, sociales, políticas, recreativas, tecnológicas y las demás que el medio le demande de forma autónoma, crítica y propositiva.</li> <li>-Aplica los siete aprendizajes básicos para la convivencia en las relaciones con sus congéneres y con el medio ambiente.</li> <li>-Se integra a la comunidad y gestiona su mejoramiento.</li> <li>-Maneja habilidades comunicativas.</li> <li>-Propositivo y emprendedor.</li> </ul>

(CJGA. 2012, MALLA CURRICULAR CICLO IV).

**Tabla N° 5 Perfiles para el maestro y el estudiante del ciclo IV**

En el caso del sujeto maestro, este es posicionado como un modelo a seguir direccionando su capacidad de liderazgo hacia el interés por el conocimiento y la investigación, dotado con habilidades para plantear proyectos en los que la comunidad se vincule activamente, es un guía de desarrollo dentro de la comunidad en la que se desempeña y por tanto se deduce que su experiencia comunicativa orienta la articulación entre su saber y la realidad del entorno escolar. Las aspiraciones a las que se llama en el deber ser del sujeto maestro se vinculan con las demandas de la política pública al asignar en la escuela el lugar donde la ciudadanía se forja desde una óptica que promueva acciones vinculantes de los sujetos con su realidad para transformarla, los discursos enuncian la formación de una ciudadanía activa y el maestro es llamado a orientar tal proceso en el cual se espera que los escolares tomen un rol protagónico orientados por los docentes, de allí que sea una exigencia que el sujeto maestro esté altamente cualificado para tal fin.

El sujeto estudiante por su parte, al terminar este ciclo está en la capacidad de tener plena conciencia de su ser como agente de cambio en la comunidad y por lo tanto se espera de él el mayor compromiso académico, así como también a nivel convivencial y productivo, ya que es llamado a relacionar los elementos propios de la sociedad actual para ponerlos al servicio de su formación y posteriormente con su vinculación a la vida laboral. Aquí es evidente que aunque hay un mayor interés por fomentar la participación del estudiante dentro de su proceso educativo, sigue existiendo una fuerte enmarcación y clasificación dentro del orden social establecido, el desarrollo de todas esas habilidades y capacidades personales será valiosa si luego entra a funcionar en la dinámica empresarial tan cambiante del mundo actual.

El sujeto estudiante debe estar preparado para asumir cualquier reto en su vida futura, ser competente en diversas funciones y así mantener la estructura social vigente, sin oposición. El código escolar de esta forma está claramente articulado en cada una de sus partes para lograr el objetivo de tener una escuela funcional a los intereses del modelo neoliberal con fundamento en el presente, por tanto la pregunta sobre la temporalidad como clave de comprensión del ser humano, tal como lo enuncia Heidegger (1927), indica una tensión al dilucidar la trama de la vida que se manifiesta a través de las vivencias a lo largo del tiempo, pero que de la mano de ese ser diluido en el presente no requiere tal análisis, ya que el estar en el mundo se configura tan solo en una existencia presente. “En la secuencia de vivencias solo es “propriadamente real” la vivencia presente en el “ahora de cada momento”. En cambio las vivencias pasadas y las vivencias por venir ya no son “reales” o no lo son todavía” (Heidegger, 1927, p. 361).

Así, el sujeto queda situado como un ser que está ahí *en el tiempo* y del cual es preciso indicar las condiciones que lo llevaron hasta ese punto, aunque ahora en escenarios como la escuela se da un desplazamiento hacia el interés por la competencia y la productividad. Como menciona el autor, la trama de vivencias permite ubicar la comprensión ontológica de la historicidad del ser humano, al restringir tal consideración solamente a lo que es funcional para resolver las necesidades materiales, el sujeto queda desprovisto de su trascendencia histórica y se consolida el sujeto neoliberal para quien dentro de su ser cultural político, la única presencia valedera es la que atiende a establecer su posición dentro de la escala productiva que satisface las necesidades impuestas por la sociedad de consumo y que le permiten hacer parte del *mundo feliz* al que puede acceder al usufructuarse a sí mismo.

Evidencia de tal perspectiva dentro de la escuela, lo constituye la apreciación de que en el análisis de los documentos institucionales no se encuentran enunciados que hagan referencia a la enseñanza de la historia dentro de la malla curricular, así como en el PEI, no hay alusión alguna a la comprensión temporal de las sociedades. No obstante, en la malla curricular se establece como guía la base común de aprendizajes esenciales emanada de la cartilla *Reorganización curricular por ciclos*. Los aprendizajes esenciales son:

- Dominio del lenguaje.
- Manejo de las matemáticas, las ciencias y la tecnología.
- Corporeidad, arte y creatividad.
- Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación.
- Cultura de los derechos humanos.
- Relaciones interpersonales, interculturales y sociales.
- Autonomía y emprendimiento.
- Conciencia ambiental.

En esta base común de aprendizajes no se muestra una referencia directa al manejo de la comprensión temporal de las sociedades, no obstante en términos de la formación de la cultura política puede decirse que en *Cultura de los derechos humanos* y *Relaciones interpersonales*,

*interculturales y sociales*, puede aportar elementos que permitan dilucidar tal contexto, sin querer decir con ello que desde los otros aprendizajes no se pueda aportar a la formación de una cultura política. De esta manera se evidencia que a partir de esta malla curricular “es posible desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia” (Rodríguez, 2016, p. 149), como centro de la formación en competencias ciudadanas que se promovió con la Ley 115, en la ruta por consolidar una expectativa de futuro.

En la malla curricular las características de estos aprendizajes, al igual que en la cartilla, se estructuran en tres dimensiones: cognitiva, físico-creativa y socio-afectiva. En ambos casos, de acuerdo con el proyecto de ciclo IV, los objetivos que se proponen están relacionados con la conservación del medio ambiente. En *Cultura de los derechos humanos*, las referencias aluden a la protección del medio ambiente y el derecho que tienen las personas a un ambiente sano, incluyendo la responsabilidad de tener buenas prácticas y el cambio de hábitos que atenden contra el cuidado del medio ambiente. El lugar del sujeto es asignado como un cuidador del espacio más no se ve una referencia clara al análisis de las condiciones que han llevado a una degradación del medio ambiente ni cómo la sociedad de consumo desarrollada por el modelo capitalista lo ha deteriorado. La dimensión de la causalidad histórica se elimina para trasladar la responsabilidad a los individuos quienes deben asumir el liderazgo para resolver la situación y la posición política que se agencia está relacionada con la opción de los individuos para cambiar el contexto por medio de prácticas que promuevan el cuidado del medio ambiente.

<p><b>CULTURA DE LOS DERECHOS HUMANOS</b> Comprende y vivencia los Derechos Humanos, asumiendo una postura crítica y propositiva.</p>	<p><b>DIMENSION COGNITIVA:</b> Manejo e interpretación de información sobre Derechos Humanos, responsabilidad social y respeto al medio ambiente, de manera que le permita construir una posición personal frente al mundo. Explica como el sujeto es responsable del medio ambiente.</p> <p><b>DIMENSION FISICO CREATIVA:</b> Sensibilidad social frente a las actividades que desarrollan los otros; capacidad propositiva para cambiar hábitos y costumbres que dañan el medio ambiente; Manejo y manipulación de residuos sólidos dentro o fuera de la institución; desarrollar la capacidad participativa a nivel político, social y ambiental. Entiende la manera como los hábitos del entorno social deterioran el medio ambiente.</p> <p><b>DIMENSION SOCIO AFECTIVA:</b> Ética del cuidado de los bienes personales, privados y públicos. Actitud de respeto hacia el medio ambiente, manejo de basuras, respeto hacia los oficios y personas que tienen que ver con el cuidado del medio ambiente; respeto a la diferencia personal y etnocultural. Entiende, respeta y aprecia las diferentes posiciones frente al medio ambiente.</p>
<p><b>RELACIONES INTERPERSONALES, INTERCULTURALES Y SOCIALES</b> Reconoce su identidad, apropia principios y elementos de la vida social, reflexiona y toma conciencia del sentido de su existencia, sus relaciones con los otros y con el entorno, a partir del reconocimiento de las particularidades y problemáticas; en consecuencia, se auto-regula y gestiona sus proyectos de vida en búsqueda de su felicidad, el bien común y el desarrollo social, proyectado a la nación y al mundo</p>	<p><b>DIMENSION COGNITIVA:</b> Geografía humana y económica: manejo de los recursos naturales en los sectores de producción de una economía; identificación y análisis de las problemáticas ambientales en Colombia y el Mundo; Deterioro progresivo de la humanidad a partir de finales del siglo XIX en el mundo. Crear conciencia de generar relaciones entre política y economía para el desarrollo sostenible del país. Reconoce los derechos y deberes a aplicar como miembro de una sociedad ya sea en el campo laboral y/o personal. Se responsabiliza de su papel como miembro activo de la sociedad actuando con principios y valores.</p> <p><b>DIMENSION FISICO CREATIVA:</b> Sensibilización social hacia las personas que desempeñan oficios y respeto a sus condiciones materiales y culturales; capacidad de manipulación y manejo de residuos sólidos dentro y fuera de la Institución. Capacidad de diferenciar entre lo útil, lo importante y lo indispensable en la selección de lo que consumimos. Preserva el medio ambiente minimizando los diferentes impactos causados por la contaminación de los procesos cotidianos ya que es un deber moral. Constituye una mentalidad emprendedora en diferentes acciones y/o procesos que le permitan afrontar las dificultades con positivismo y motivación para continuar con sus proyectos y/o metas.</p> <p><b>DIMENSION SOCIO AFECTIVA:</b> Proponer el manejo de energías limpias y actividades que promuevan un ambiente sano y útil; Una ética del manejo de bienes públicos y privados; Respeto a las diferentes actividades u oficios de las personas y valoración hacia la preservación del medio ambiente. Manejo sobre la actitud consumista y las consecuencias a nivel económico, político y ambiental; respeto por la diversidad cultural de nuestro país. Valora la importancia de una actitud positiva para alcanzar metas y/o proyectos propuestos. Toma con buena actitud los obstáculos y/o problemáticas a los cuales se ve enfrentado para la creación y ejecución de su proyecto de vida.</p>

(CJGA. 2012, MALLA CURRICULAR CICLO IV).

**Tabla N° 6 Malla curricular ciclo IV. Cultura de los derechos humanos y Relaciones interpersonales, interculturales y sociales**

Para el caso de *Relaciones interpersonales, interculturales y sociales*, aunque se mantiene la misma línea reflexiva, hay una inclusión del elemento temporal al referirse al deterioro progresivo que ha causado la humanidad a finales del siglo XIX en el mundo. Éste aparece como

un enunciado aislado, en donde lo que prima es la referencia a la necesidad de la toma de conciencia individual para cambiar la realidad, superando cualquier problematización del asunto y desde una perspectiva moral, en la que los valores socialmente construidos deben regular las acciones frente al cuidado del medio ambiente. Nuevamente se revela la idea que son los individuos quienes deben atender estas realidades reduciendo el papel del Estado a su mínima expresión, tal como lo promueve el modelo neoliberal.

Lo cultural político que se infiere a partir de tales dimensiones, reafirma la visión que asigna al individuo la responsabilidad ante la dualidad que opera entre el consumo y el cuidado del medio ambiente, y si bien hace un llamado a la conciencia social, es el sujeto quien debe responder desde el orden de lo moral con el cuidado del mismo. Este planteamiento conlleva la idea, no ya del ciudadano sino del sujeto emprendedor del que habla Díez (2015), el cual ya no se posiciona desde la exigibilidad de sus derechos, sino que ahora hace hincapié en la configuración de un actor auto-emprendedor, desdibujando la comunidad política de procedencia y centrándose en el individuo en cuanto a su propia responsabilidad al constituirse en el sujeto neoliberal *feliz*, el que por mérito propio ha alcanzado el éxito y sobre quien recae toda responsabilidad de no cumplir con la expectativa auto-impuesta. Así,

Una vez que se ha aceptado entrar en la lógica de este tipo de evaluación y responsabilización, ya no puede haber una verdadera protesta, ya que el sujeto ha llevado a cabo lo que de él se espera mediante una coacción autoimpuesta. Una de las paradojas de este modelo, que exige de este compromiso total de la subjetividad, es sin duda la

deslegitimación del conflicto, debido a que las exigencias impuestas no tienen sujeto, no tienen un autor, ni fuentes identificables (Díez, 2015).

La superación de los conflictos está dada como una lógica natural que a través de la escala de valores promovida desde los diferentes estamentos e instituciones sociales, reafirma al sujeto neoliberal liberado de la pesada carga del pasado. Los vínculos con la historia han de ser superados o reacomodados según los intereses del momento y encaminar los esfuerzos para producir sujetos que se adapten y no cuestionen las decisiones políticas, económicas, históricas y culturales del modelo económico imperante, mucho menos para querer situar el contexto temporal de la marginación y la desigualdad social vigentes, que clasifican a los sujetos desde su ingreso a la educación.

En ese sentido, es importante indicar aquí que mientras en la cartilla de la Secretaría de Educación Distrital se expresa que para la dimensión físico-creativa se espera que el estudiante recurra a la “memoria personal y colectiva, para construir identidad, historia y proyectos de vida” (SED. s.f. p. 101), en la malla curricular no se hace una manifestación clara hacia la promoción de este tipo de pensamiento. Podría pensarse entonces que la exclusión de la temporalidad no es solamente una política pública, sino que dentro del espacio escolar, las decisiones que toma el sujeto maestro, tienden a priorizar exigencias que responden a otras necesidades institucionales afianzando la idea de que no es necesario dentro de la escuela llevar a cabo un proceso estructurado que oriente la comprensión temporal de las sociedades.

En este punto es posible afirmar que tanto en el PEI como en la malla curricular para grado noveno, no existen planteamientos que den cuenta de la inclusión de la enseñanza de la historia dentro del colegio, como un elemento que coadyuve a la configuración de la cultura política de los estudiantes. Los elementos a este respecto se relacionan con valores y saberes que permitan a los estudiantes enfrentar las problemáticas que consideran pertinentes, como en el caso del cuidado del medio ambiente, de forma que puedan emprender acciones para transformar desde lo individual su realidad.

Es posible identificar dentro de los códigos escolares que están propuestos en dichos documentos, unas formas de socialización en donde las relaciones de poder están construidas de manera un tanto más horizontal en el sentido de que la voz del sujeto estudiante tiene una resonancia destacada dentro de la vida escolar. Se le demandan una serie de actitudes, habilidades y comportamientos en los cuales el conocimiento es una puerta para la participación dentro del grupo al que pertenece. El sujeto maestro estructura unas tareas que posibilitan la emergencia de tales capacidades, orienta y hace recomendaciones que desde su saber aportan a la formación de los escolares.

En cuanto al saber que es considerado como legítimo para ser transmitido en el espacio escolar, éste proviene de los documentos oficiales que son tomados como fundamento de lo que debe ser enseñado y que será posteriormente evaluado en el aula y a través de las pruebas censales. Será necesario revisar la forma en la que en el plan de estudios se entrelazan los documentos oficiales y el plan de estudios dispuesto para ciclo IV.

Con respecto a las normas que regulan la convivencia dentro del colegio, es claro que los sujetos deben cumplir con las reglas que ya están dispuestas con el fin de lograr un acoplamiento social que prepare al futuro ciudadano para el mundo pos-escuela. Un gran peso tiene en este orden social, la asunción de los valores que promueven la sana convivencia, la resolución pacífica de los conflictos, el respeto por la diferencia y la búsqueda del bien común. Los códigos restringidos de los escolares serían asimilados casi que de forma automática a unos códigos elaborados de comportamiento.

### **3.3. EL PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES: LA RUPTURA CON LA MALLA CURRICULAR**

El plan de estudios de ciencias sociales del Colegio Julio Garavito Armero, es un documento que ha sido construido de manera integrada entre las jornadas mañana y tarde, a través de encuentros de trabajo en los que participaron los docentes de esta área desde el ciclo inicial (jardín y transición) hasta grado once. Los ajustes se realizan anualmente en reuniones de área a partir de las necesidades de los grupos, por tanto se parte de un diagnóstico y del diálogo entre pares para poder determinar el estado del proceso académico de los grupos de estudiantes.

La estructura del plan incluye para cada nivel, información general sobre el ciclo, el grado y la intensidad horaria que oscila entre 3 a 4 horas semanales. Con respecto a la información académica se establece la justificación general del área, el objetivo general, las competencias y

los desempeños. En cuanto a los contenidos, se incluyen allí los ejes temáticos, la duración y la estrategia metodológica, para finalmente indicar las estrategias y los criterios de evaluación.

En este plan de estudios, no hay alusión a las configuraciones teóricas y epistemológicas sobre la historia, de hecho en la justificación no se hace referencia a este elemento tampoco para las ciencias sociales, solamente se indica la necesidad de un área que favorezca la identidad cultural, y la formación ética y moral que pueden aportar las ciencias sociales, y en ella la idea del pasado como un nexo que permite identificar la forma en la que se han construido las sociedades y permite comprender los conflictos actuales. El reconocimiento del área está propuesto como la manera de formar ciudadanos críticos y propositivos que promuevan la sana convivencia y una cultura para la paz.

Los elementos anteriormente mencionados se explicitan a través de cada uno de los grados desde jardín y transición hasta grado noveno, y aunque ya hay un borrador de documento con el plan de estudios correspondiente a la educación media, éste no ha sido discutido ni aprobado por el área en su conjunto. Frente a los contenidos propuestos van avanzando en profundidad y complejidad desde el conocimiento del entorno cercano al lejano al remitirse a los grados de preescolar y la básica primaria. En cuanto a la básica secundaria, se mantiene la visión tradicional de los bloques temáticos a partir de las grandes divisiones de la historia en Edad Antigua (6°), Edad Media (7°), Edad Moderna (8°) y Edad Contemporánea (9°), haciendo especial énfasis en referenciar cada periodo de tiempo con el contexto colombiano, siendo el ciclo cuarto (8° y 9°)

donde mayor énfasis se da al estudio de la comprensión de la realidad nacional a través del tiempo.

En cuanto a las fases de la investigación histórica propuestas por Ricoeur: documental, explicativa-comprensiva y representativa; para la primera de ellas no hay evidencias de que se lleve a cabo el manejo de fuentes para la investigación del pasado. En el grado noveno, para el tema: *Descripción de Europa en la época de la Ilustración y formación de Naciones y relaciones internacionales*, se propone como estrategia metodológica: *A través de la consulta del periodo histórico siglo XVIII y XIX, encontrar la influencia de esta época en las relaciones internacionales del mundo actual*, del mismo modo para el tema: *Colombia siglo XX*, se indica *Como resultado de la consulta sobre el período histórico, se realizará una carpeta sobre los sub periodos históricos de Colombia, su importancia en el desarrollo actual*. En estas estrategias se expresa que hay una consulta, que bien podría ser de alguna fuente primaria o secundaria aunque no sea específico de qué tipo sea y cuál es el tratamiento dado a la información obtenida de las mismas.

Con respecto a las fases explicativa-comprensiva y representativa, dentro de las estrategias metodológicas se propone que los estudiantes lleven a cabo ejercicios como:

- Realizar redacciones propias de las causas del subdesarrollo y poder explicar las estructuras sociales actuales del continente.

- Elaborar creativamente trabajos, carpetas, murales, etc. En los que se manifieste su punto de vista sobre el significado de las relaciones del período histórico estudiado.
- Presentación artística sobre las características del desarrollo y la cultura de los países americanos.
- Elaboración de trabajo en Power Point, sobre los países de América.
- Como resultado de la consulta sobre el período histórico, se realizará una carpeta sobre los sub periodos históricos de Colombia, su importancia en el desarrollo actual.
- Se elaboraran escritos (pre-ensayos) que expliquen las causas de los conflictos de nuestro país
- Realización de debates sobre causas, consecuencias y posibles soluciones a los problemas nacionales.

Aunque ya se ha identificado que no existe en el plan de estudios una orientación hacia la investigación histórica, si se parte del hecho de que los estudiantes por medio de las consultas adquieren una base de información que posteriormente les permitirá llevar a cabo las otras dos fases de la investigación histórica (explicativa-comprensiva y representativa). Es posible que el sujeto estudiante al elaborar una serie de materiales y experiencias de aprendizaje en las que logre resignificar los contenidos desde de su propia reflexión, con la experiencia de compartir sus ideas con los compañeros de clase y socializar los vínculos entre el pasado y el presente, aportando así a la formación del pensamiento histórico. En esa lógica, habrá que preguntarse sobre las problematizaciones que surjan en la dinámica del aula a partir de las expectativas de los

estudiantes y los docentes, así mismo cómo estos últimos enriquecen el ejercicio académico con sustento en las necesidades de los escolares en favor de hacer una mejor comprensión histórica.

Dentro del plan de estudios de ciencias sociales, el saber sobre la sociedad, lo económico, lo político y lo cultural acerca del pasado es expresado en la justificación de la siguiente manera:

La comprensión del ser humano y su acción social, se debe lograr, a través del conocimiento de los nexos con el pasado y las culturas para que se ubique en distintos momentos y analiza los diferentes puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que han generado y los diferentes tipos de culturas que se han producido con el devenir de los años y los siglos (CJGA, 2013, p. 53).

El pasado se constituye como un elemento que da sentido y significado al presente, que permite identificar la forma en que las sociedades se han consolidado y han llegado a ser lo que hoy son. Existe una apuesta para situar las diferencias y los conflictos dentro de la lógica propia de las relaciones sociales, de modo que el estudio sobre el pasado permita visibilizar tales posiciones para que el sujeto estudiante establezca sus propios argumentos sobre el mundo actual. En esta afirmación no hay una expresión clara frente a qué planteamientos de lo económico, lo social, lo político y lo cultural se comprende el pasado. Se expresa que hay una necesidad de su estudio para la formación integral del estudiante, más no hay evidencia de construcciones epistemológicas que guíen la labor académica. Bien podría tratarse de una carencia frente al

conocimiento de tales fundamentos indicando así vacíos dentro de la formación docente, o una omisión al no considerar indispensable explicitarlo en un documento institucional en razón a que cada sujeto maestro podría asumirlo desde la postura que él mismo quiera dentro del ejercicio de libertad de cátedra.

Desde el plan de estudios para el grado noveno los ejes temáticos que se proponen son:

- Espacio y Globalización.
- Descripción de Europa en la época de la Ilustración.
- Formación de Naciones y relaciones internacionales.
- Geografía de América, y desarrollo antes y después de las independencias.
- América Latina en el siglo XX.
- Colombia siglo XX.

Dentro de los criterios para seleccionar estas temáticas, tal como ya se indicó, el plan de estudios para educación básica secundaria mantiene la estructura tradicional de la división del tiempo: para grado sexto Prehistoria y Edad Antigua, en grado séptimo Edad Media, en octavo Edad Moderna y en noveno Edad Contemporánea. Para este último grado, se propone como objetivo

Reconocer la organización e instituciones de la sociedad Colombiana y de América Latina en los siglos XIX y XX, para poder interpretar la realidad de nuestro país, comprender las características de nuestros pueblos y las posibilidades de desarrollo de los mismos (CJGA, 2013, p. 54).

Es así que los temas que se proponen, buscan establecer el contexto en el que se gestan los procesos de independencia en América Latina, la influencia del continente europeo y la formación de las naciones modernas. Se encuentran en este listado conjuntos temáticos extensos, siendo complejo poder desarrollarlos en tan solo cuatro horas semanales de clase, que adicionalmente pueden verse reducidas por actividades de orden institucional.

Con respecto a los lineamientos curriculares de ciencias sociales, al examinar la propuesta que se hace en este documento, la distancia es aún más considerable, ya que no se aprecia la inclusión de los elementos tanto epistemológicos como metodológicos que buscaban dar una mirada holística a la enseñanza de las ciencias sociales, no hay presencia de ejes curriculares, de preguntas problematizadoras, así como tampoco se incluyen los ámbitos conceptuales sugeridos. Inquieta a este respecto el hecho de que no sea tenido en cuenta este documento oficial como propuesta para la configuración del plan de estudios del área. Podría pensarse que hay allí un elemento que se opone a las políticas públicas, pero al mirar el diseño del plan de estudios, por ejemplo, en los ejes temáticos, predomina una visión tradicional tanto en los temas como en la secuencia de estudio de los mismos. Se incluyen algunos elementos de problemáticas actuales, pero la base sigue siendo la misma, entonces, el asunto aquí ya no es que sea impuesta cierta

manera de acercarse al pasado, sino que en la configuración de los documentos institucionales, prima la tradición de los temas que el sujeto docente ha venido enseñando.

De otra parte, al comparar estos ejes temáticos del plan de estudios con los propuestos en los estándares curriculares de ciencias sociales, se muestra que hay una reducción significativa de los mismos debido a que se presentan de manera más general los núcleos temáticos, sin embargo siguen la misma orientación temporal. En el plan de estudios se omiten las consideraciones referidas a la intención de fomentar el espíritu científico e investigativo en los estudiantes impulsado desde los estándares y para el caso de los referentes ético-políticos, en el plan de estudios no se expresa el estudio de la Constitución Política de Colombia. Entonces, con respecto a los estándares curriculares, si bien hay elementos en común, se puede decir que no hay una recontextualización que traslade tal cual los requerimientos emanados desde el discurso pedagógico oficial, no obstante en cuanto a los contenidos temáticos hay mayor proximidad con este documento al mantener la visión tradicional de la organización temporal de los hechos del pasado.

Ahora, para identificar las habilidades que se promueven en el plan de estudios para que los estudiantes se acerquen al pasado, las competencias y los desempeños que se proponen son los siguientes:

COMPETENCIA	DESEMPEÑO
Valorar y reconocer las formas de organización política de las naciones, después de las independencias	Demuestra cumplimiento y profundidad de consulta en las tareas sobre la historia de América en el siglo XIX. Aporta al desarrollo de la clase con opiniones argumentadas, después de las lecturas previas.
Comprender el significado e influencia de los diferentes movimientos culturales y políticos que transformaron a Europa y al mundo desde el siglo XVIII hasta hoy.	Comprende el significado e influencia de la Ilustración, Revolución Francesa, Nacionalismo y relaciones internacionales modernas. Expresa creativamente sus conocimientos sobre las influencias.
Establecer criterios y opiniones propias con argumentos sobre las causas del subdesarrollo de nuestro país en el siglo XX. Las razones de los conflictos y posibles soluciones.	Participa en debates con argumentos, y respetando otros puntos de vista, respecto a las consecuencias del desarrollo de Colombia en los siglos XIX y XX. Realiza escritos coherentes y bien sustentados sobre el desarrollo económico y político del país. Propone alternativas respecto a los conflictos del país. Demuestra valores democráticos como el respeto y la tolerancia frente a la diferencia.

(CJGA, 2013, p. 54).

### **Tabla N° 7 Competencias y desempeños de Ciencias Sociales para el grado noveno.**

Las habilidades aquí planteadas están relacionadas con la búsqueda de información que les permita a los estudiantes conocer un evento dado tanto en sus causas como en sus consecuencias, así como establecer juicios valorativos frente al objeto de estudio. Se muestra aquí que la intención de estudiar el pasado tiene que ver más con una valoración positiva o negativa de los hechos históricos, más no llevar a cabo un análisis interpretativo de los marcos sociales en los que se configuran las sociedades, contradiciendo con ello las aspiraciones propuestas en la justificación del plan de estudios. Se promueven las habilidades de tipo comunicativo al indicar que el estudiante exprese de forma clara y argumentada sus ideas, sin embargo ante la carencia de un soporte epistemológico fundado en el saber histórico y sus procedimientos para acercarse al pasado, éstas quedan sometidas a las interpretaciones que se hacen desde el momento presente y aún más sin conocer el tipo de fuentes que son tenidas en cuenta para estudiar el pasado.

En ese mismo orden de ideas, el rol que se asigna al sujeto maestro no es explicitado en el plan de estudios, se asume que es quien lo diseña y evalúa el proceso de aprendizaje, pero dentro del documento se invisibiliza su práctica en el aula. Las competencias y los desempeños quedan expresados de tal manera que al sujeto estudiante se le asigna el rol de entender todas las tareas y los contenidos, realizar consultas, leer y elaborar materiales que den cuenta de que aprendió los temas. Los espacios de socialización se remiten a los debates y las sustentaciones que se hagan de las lecturas propuestas, más no se expresan orientaciones frente a ejercicios grupales que favorezcan la construcción social del conocimiento.

Con respecto a los elementos que permiten el análisis y la interpretación del pasado de las sociedades en relación con las problemáticas actuales, dentro de los ejes temáticos se propone encontrar la influencia de la conformación de las naciones para explicar cómo son las relaciones internacionales en el momento actual, así mismo el modo en que Colombia a través de los periodos históricos ha conformado su idea de nación y los conflictos que ha enfrentado hasta la actualidad, estableciendo las causas de los mismos. Si bien se deduce el interés por formar una conciencia histórica que permita tener claridad con respecto a qué nos ha traído hasta este presente, los contenidos temáticos no son presentados a manera de problematizaciones sobre rutas diversas de aprendizaje, sino que se mantiene el formato lineal de la estructura temporal, haciendo con ello que el centro de atención esté en el devenir del tiempo y no en los elementos estructurales que constituyen un hecho histórico y que pueden ser interpretados de manera tanto sincrónica como diacrónica para profundizar en la complejidad de las cuestiones que permiten dilucidar la configuración temporal de las sociedades.

Así mismo se excluyen elementos clave que han enriquecido el estudio del pasado reciente como lo es la inclusión de la pedagogía de la memoria. En este plan de estudios no se menciona la posibilidad de acercarse al pasado a partir de las configuraciones de la memoria individual y la memoria colectiva, y si bien dentro de los contenidos temáticos se menciona el estudio de la historia del siglo XX, no se muestra la intención de incluir dentro del discurso pedagógico institucional los aportes que desde la memoria histórica se hacen a los nuevos modos de acercarse al pasado y su contribución a la configuración de subjetividades políticas.

De otra parte, al referirse a la evaluación, en el plan de estudios se tienen en cuenta las siguientes estrategias: cumplimiento de actividades propuestas, comprobación de consulta y conocimiento de temas (evaluaciones), creatividad en el desarrollo de trabajos, aportes en las clases y debates planeados. Por medio de ellas se pretende demostrar que el estudiante ha alcanzado una aproximación eficaz del conocimiento y como se indica tiene que ver con tareas que el estudiante debe cumplir acorde con los criterios de evaluación basados

En la evidencia del dominio conceptual y metodológico del área de ciencias sociales tomando como base la competencia que muestre el estudiante para cada una de las actividades propuestas, el dominio conceptual de cada temática vista, la capacidad para interpretar procesos espaciales e históricos, así como las relaciones causa-efecto, el manejo de una cronología mínima y la capacidad para tener una empatía histórica que le permita dar razón de los hechos desde una perspectiva razonable para inferir los sucesos venideros dentro de un contexto establecido. Esto corresponderá al 50% de la nota para

cada corte, tal como se establece en el Sistema Institucional de Evaluación. Al finalizar cada corte se llevará a cabo una evaluación final que corresponderá al 30% de la nota. Así mismo cada estudiante realizará su autoevaluación y tendrá una nota de coevaluación correspondiente al 10% en cada caso para completar el 100% de la nota para cada corte (CJGA, 2013, p. 56).

La evaluación es entendida como un proceso en el que se debe dar cuenta del saber adquirido, pero también de las habilidades que se desarrollan en el transcurso del aprendizaje y que necesariamente se deben demostrar dentro del contexto escolar. En la evaluación hay varios momentos que son tenidos en cuenta y la asignación porcentual de una calificación abre el espacio para que se lleve a cabo la hetero, la auto y la coevaluación. La pregunta sería si con las competencias y los desempeños propuestos frente a las habilidades que se suscitan, basadas fundamentalmente en la búsqueda de información, es posible cumplir con los criterios de evaluación de: dominio conceptual, capacidad de interpretación, relación espacio temporal y causalidad histórica. Es claro que hace falta profundidad en la forma de plantear el área de las ciencias sociales, en cuanto a su concepción, la fundamentación de los contenidos temáticos y el ejercicio de la enseñanza; así mismo, si bien los contenidos giran mayormente dentro de la enseñanza de la historia, ésta carece de claridad conceptual y manejo metodológico dentro de lo propuesto para trabajar en el aula y en ese orden de ideas lo que se evalúa dista de lo que es enseñado.

También es importante destacar que los planteamientos de la malla curricular del ciclo IV no se ven reflejados dentro del plan de estudios, de modo que el trabajo por proyectos desaparece en la dimensión propia del área y si bien la dinámica institucional le apuesta a la elaboración de documentos que transiten junto con la política pública del trabajo por ciclos, en el ejercicio práctico estos son omitidos.

Ahora para identificar la cultura política que es promovida desde este plan de estudios, en la justificación se afirma que las relaciones de poder y las modalidades de participación que se expresan están referidas a la identificación de los estudiantes como seres sociales que comprenden sus derechos y sus deberes, al formarse como seres íntegros pueden transformar la sociedad en el ejercicio democrático de un estado social de derecho. Del mismo modo se promueve el reconocimiento del pluralismo y la diversidad para que se puedan “construir colectivamente nuevos modelos de convivencia social, basados en los principios y valores espirituales, éticos y democráticos, en una nueva cultura escolar” (CJGA, 2013, p. 54) las confrontaciones, entendidas como conflictos dentro de la cotidianidad escolar, deben propender a “la búsqueda de modelos de convivencia y la negociación como mecanismo para el tratamiento de los conflictos, en la perspectiva de la concertación” (CJGA, 2013, p. 54).

En ese sentido la organización escolar encuentra en el área de ciencias sociales el lugar para fundamentar una cultura encaminada hacia la búsqueda de la paz, la sana convivencia y el trato basado en los derechos y los deberes, donde prime el reconocimiento del otro. No obstante, tales postulados quedan expresados de manera difusa ya que se establecen como un fin del acto

educativo más no expone el cómo lograrlo, al parecer el dominio conceptual ayudará a esta configuración de convivencia, no obstante dentro de los temas no se incluye alguno relacionado con la política, más allá de la ubicación temporal de la formación de los Estados, así como tampoco del conocimiento de los mecanismos de participación, la Constitución Política o los Derechos Humanos. Desde otro ángulo, también podría cuestionarse si la enseñanza de las ciencias sociales debería agenciar solamente al marco moral de una sociedad y no debería involucrar otros elementos políticos, económicos, culturales e históricos que profundicen en el saber consiente de las relaciones humanas a lo largo del tiempo.

En este contexto, tal como enuncia Mouffe (2011), se muestra claramente la visión optimista de la globalización en donde el modelo democrático establece un sujeto que se aparta de las posibilidades de construcción de lo social a través del conflicto. Este individualismo metodológico, se basa en el consenso que es reproducido a través de instituciones como la escuela, más enfocada en la transmisión de un bienestar obtenido por el propio mérito y la competencia que en desentrañar los elementos a partir de los cuales se puede construir a partir de la diferencia. Así pues

La típica comprensión liberal del pluralismo afirma que vivimos en un mundo en el cual existen, de hecho, diversos valores y perspectivas que –debido a limitaciones empíricas- nunca podremos adoptar en su totalidad, pero que en su vinculación constituyen un conjunto armonioso y no conflictivo. Es por eso que este tipo de liberalismo se ve obligado a negar lo político en su dimensión antagónica (Mouffe, 2011, p. 17).

En el discurso se enuncia claramente la búsqueda del bienestar social con base en los valores de la sociedad democrática, y si bien es cierto se han dado avances importantes en la integración de sectores sociales anteriormente excluidos, tal intención se han constituido a través de los documentos institucionales en la forma de legitimar que se han superado las diferencias y barreras sociales, no obstante en la práctica las acciones diseñadas como procesos de largo aliento quedan restringidas a lo que se plantea a través de las decisiones institucionales y tal como se ha visto, centra su interés en la formación empresarial y para el trabajo, con fundamento en un consenso de las relaciones sociales, en donde no hay necesidad de conocer conflictos temporales ya superados.

Otro elemento de análisis versa sobre los contenidos cognitivos relacionados con el orden social, los vínculos con el Estado y las formas de participación. Tal como se ha explicado, no hay referencia a los vínculos con el Estado y las formas de participación dentro de los ejes temáticos para el grado noveno, la disposición está más orientada hacia la construcción temporal de las naciones tras los procesos de independencia y la forma en la que se organizaron las relaciones internacionales en el siglo XX. De allí que las creencias sobre la realidad política se fundan en el estudio de la causalidad histórica que da origen al modo en el que se desarrolla la actividad política actual, por tanto las identidades políticas se estructuran desde de lo que los estudiantes puedan deducir de la información obtenida, y tal como se indicó no hay referencia a las fuentes que se emplean para este estudio así como tampoco de las dinámicas de problematización sobre los temas de actualidad.

Se puede afirmar que las identidades promovidas por medio de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia están conectadas con el sostenimiento de una visión tradicional del tiempo, en el que los acontecimientos son estudiados de forma lineal. Las formas de socialización están mediadas por un saber que es orientado por el sujeto maestro quien ordena los contenidos y dispone pautas de trabajo que luego serán evaluadas de forma individual o a través de sustentaciones, y es allí, en la puesta en común donde el sujeto estudiante es visibilizado por medio del dominio discursivo frente al ejercicio propuesto.

El plan de estudios parte del supuesto de que los escolares poseen los saberes previos necesarios y suficientes, así como las habilidades propias para acercarse a la comprensión de las ciencias sociales, de modo que con la sola interpretación de las lecturas puede aprender sobre los contenidos temáticos. En este contexto hay un desconocimiento de los códigos restringidos de los estudiantes, se parte de la presunción de que todos llegan en condiciones ideales ante el proceso educativo, por consiguiente la distancia entre la realidad de los estudiantes y los códigos elaborados del discurso pedagógico institucional se acrecienta para aquellos que no poseen las habilidades con las que se presume todos han alcanzado tal nivel educativo.

Es así que el modelo competitivo hace su aparición, las distinciones de clase frente al bagaje cultural con el que llegan los estudiantes a grado noveno, han sido eliminadas, omitiendo intencionalmente las condiciones económicas, sociales, culturales e incluso emocionales propias de la edad. La experiencia propia de los sujetos es ignorada por un parámetro que establece lo que se debe cumplir para alcanzar los modelos de evaluación y de manera aparentemente

inocente se sostiene la diferenciación y la exclusión social. Un claro ejemplo está en que dentro del colegio hay estudiantes con necesidades educativas especiales, y en el plan de estudios no se contempla la flexibilización curricular pertinente para atender estas situaciones educativas particulares, podría afirmarse que los documentos institucionales responden a criterios básicos que desconocen o niegan el reconocimiento de la realidad del contexto.

## **CAPÍTULO 4**

### **4.1. LA VOZ DE SUJETO MAESTRO A PARTIR DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

A lo largo de la presente investigación se ha descrito la forma en la que se ha constituido la disciplina histórica y su enseñanza en Colombia, luego se analizaron cada uno de los documentos que desde la política educativa orientan la enseñanza de la historia dentro de las ciencias sociales con posterioridad a la promulgación de la Ley General de Educación, para llegar de ese modo a indagar sobre la recontextualización que en la escuela se hace de tales disposiciones y se seleccionaron unos documentos institucionales que articulan el discurso pedagógico oficial con el discurso pedagógico institucional. Ahora es el momento de situar el plano discursivo de las prácticas pedagógicas desde de la voz del sujeto maestro quien con base en su experiencia en el aula da cuenta de las acciones que emprende al momento de pensar sobre la enseñanza de la historia y el tipo de cultura política que desde allí se agencia.

Para el presente apartado se ha contado con los aportes de las docentes Olga Clemencia Castiblanco Bedoya y Olga Lucía Álvarez Betancourt, ambas licenciadas en ciencias sociales y quienes se desempeñan en el ciclo cuatro en el Colegio Julio Garavito Armero I.E.D. La maestra Olga Lucía Álvarez Betancourt ha trabajado como docente desde hace 31 años, de los cuales los últimos 7 ha estado vinculada al Colegio. La profesora Olga Clemencia Castiblanco Bedoya con una experiencia laboral de 28 años, se encuentra trabajando en el Colegio desde hace 15 años.

Al considerar la disciplina histórica como punto de partida, las docentes del área de ciencias sociales expresan que los criterios de selección de los hechos históricos que son tenidos en cuenta para trabajar en el aula corresponden a temas de gran significación para la humanidad ya que son hilos conductores que permiten estudiar la actualidad mundial. Aunque estos temas no están claramente identificados en los lineamientos curriculares ya que estos no se enfocan en los contenidos, sí han sido objeto de estudio de la disciplina histórica. Aquí se comprende la distancia que hay entre los documentos institucionales con los oficiales, al reconocer que el sujeto maestro decide dar prioridad a temas que dentro de la disciplina histórica permiten tener una comprensión global del devenir de la humanidad y por tanto no pueden ser excluidos del plan de estudios.

Otro criterio que tienen en cuenta las docentes para la selección de los hechos históricos a estudiar es la comparación y la reflexión de lo que ocurre en otros espacios, por ejemplo en Europa y América del Norte, y su impacto en América Latina hasta llegar al caso particular de Colombia, indagando sobre la influencia de las decisiones de otras latitudes y las relaciones a nivel regional, así como el impacto *positivo o negativo* en sus propias historias.

Finalmente expresan que otro criterio sería el hecho de que se puede aprender de todo lo que sucedió en el pasado y lo que está sucediendo, para ubicar al estudiante en la realidad actual; así la idea de la comprensión del pasado emerge como estrategia para formar una conciencia histórica, tal como propone Todorov (2000). Lo interesante aquí es la referencia a *aprender de todo*, en ese sentido los acontecimientos del pasado se convierten en la materia prima del saber

que circula en la escuela, no obstante debe haber una selección que apunte a unas intencionalidades en torno a lo que se ha diseñado dentro del plan de estudios, que como se ve involucra unos criterios de clasificación según permitan comprender los eventos del presente manteniendo un hilo conductor en el devenir de la humanidad.

Ahora, para indicar de qué manera se articulan en la práctica pedagógica los planteamientos del discurso pedagógico oficial (Ley 115, lineamientos curriculares y estándares curriculares) y el discurso institucional (PEI, malla curricular y plan de estudios), se encuentra una contradicción debido a que la docente Castiblanco expresa que “en el plan de estudios se inserta dicha propuesta desde el hecho de tomar unos ejes o hilos conductores muy significativos y a partir de unas preguntas sobre la importancia y trascendencia de los mismos se abordan la enseñanza”. Tal como se indicó en el apartado anterior, en el plan de estudios estos elementos no están presentes, tan solo el enunciado de *ejes temáticos*. Podría pensarse que con el uso dentro del lenguaje de términos referidos a un documento oficial, se da por hecho que la estructura conceptual sobre la que se fundamenta ya está incluida; tal vez la premura de los tiempos institucionales obliga a trasladar términos sin hacer una mayor reflexión pedagógica al respecto, de modo que se pueda decir que sí se cumple con lo exigido desde el marco normativo, pero la recontextualización no se lleva a cabo de manera consiente.

Desde los aportes de la profesora Álvarez sí se reconoce la diferencia entre estos documentos

Encuentro que hay una ruptura entre los lineamientos curriculares y los estándares, en cuanto los lineamientos van dirigidos a temas globales y más orientados al medio ambiente, la mujer, las políticas sociales. En cambio los estándares sí recuperan la historia pero no la particularizan como en la historia tradicional, sino generalizan unas épocas y depende del docente como las enfoca (...). La articulación se hace a partir de lo que el Estado pide, que sean procesos globales, sin mucho compromiso en que los estudiantes comprendan procesos, sino temas que si bien pueden ser actuales, no llevan un análisis de los procesos y conflictos que contribuyeron a que Colombia sea un país muy particular en su historia, que rompa con esquemas de otros países y que no se pueden comparar con situaciones que aparentemente son similares, pero que distan en forma y cultura. Lo único que percibo es que rompa esa historia eurocentrista anterior. Además las políticas educativas van enfocadas a las pruebas de Estado y lo que los estudiantes requieren para defenderse en ellas, porque en esto entra en juego las pruebas saber, que si bien, no piden datos, no proporcionan los elementos críticos que puedan ampliar la visión de los estudiantes.

El reconocimiento de la mayor cercanía con los estándares, parte de señalar que allí se le da un lugar a la historia y al mismo tiempo hay una conciencia clara de qué es lo que se solicita por parte del Estado dentro de la formación, o mejor hay claridad frente a lo que no se quiere: la comprensión de los procesos y la causalidad histórica, solo temas que puedan ser evaluados y den un marco general a los estudiantes. Sin embargo, las decisiones que se toman en el colegio por parte de las docentes hacen una apuesta por encontrar en la causalidad histórica una

formación más profunda frente al pasado, aunque en el plan de estudios no es explícita la manera de hacerlo.

Frente a las fuentes que son empleadas para el estudio del pasado estas incluyen primarias y secundarias, tal como lo expresa la docente Castiblanco “libros de la Biblioteca Luis Ángel Arango, son textos que están tomados de fuentes primarias y secundarias. O libros de historia y/o textos escolares. Otra fuente son documentos en PDF de internet, según la temática elegida”. También se propone el uso de otras fuentes de información que involucran el desarrollo de las salidas pedagógicas como estrategia de interacción espacial para aprender sobre el pasado, como lo expone la profesora Álvarez:

Otra de las fuentes primarias que permite el trabajo con los estudiantes son los museos o lugares históricos en las salidas pedagógicas, como por ejemplo el contexto que ofrece el barrio La Candelaria. También fuentes escritas como textos de historia, editoriales de prensa, lecturas como las de los cronistas en la época colonial. Fuentes orales como entrevistas a personas que hayan vivido en un período o una situación de implicaciones nacionales. Por ejemplo, abuelos que vivieron el 9 de Abril y familiares víctimas de la violencia.

Si bien dentro del plan de estudios no hubo referencia a la inclusión de la memoria como ejercicio de comprensión sobre el pasado, ya al escuchar la voz de sujeto maestro se observa con

claridad que sí se llevan a cabo estos procesos de formación con los estudiantes como prácticas que enriquecen la labor pedagógica sobre el estudio histórico de la realidad nacional. Los documentos escritos quedan como un soporte de lo que es exigible y necesario tener para entrar en los marcos legales del sistema educativo, pero el ejercicio docente dinamiza el espectro de lo que es posible realizar más allá de lo que se indica debe hacerse. Estas transformaciones se han venido gestando ya no solamente desde lo que emana de la Ley 115 sino desde los marcos de exigibilidad frente a los temas vigentes de la sociedad, en donde ante un escenario pos acuerdo se ha empezado a visibilizar a las víctimas del conflicto y a hablar de ellas en la escuela. Adicionalmente con el reconocimiento en el aula de clase de estudiantes que expresan sus vivencias como sujetos víctimas, se reconstruye su subjetividad política y se trae a la ciudad el reconocimiento de una realidad que ha sido excluida del espacio escolar aumentando la riqueza de la construcción social del conocimiento.

En ese orden de ideas, surge la pregunta sobre la forma en la que se establece la secuencia de enseñanza de la historia. Tal como ya se ha mencionado, ésta se realiza con base en una cronología; por ejemplo las etapas de la historia de Colombia, la valoración de los indígenas su cosmovisión y trascendencia; en la época colonial el dominio y los vicios del sistema político que afectan todavía la realidad. En esta organización se recurre permanentemente a la comparación con hechos de la actualidad, los cuales son de conocimiento ya sea por las noticias o por la vivencia personal.

Esta secuencialidad, que también puede ser entendida por algunos como una visión lineal del pasado, para las docentes es una posibilidad en la que los estudiantes logran organizar los hechos por medio de marcos temporales que a través de la narración van estructurando las causas de los hechos históricos que consolidaron los elementos sociales, políticos, económicos y culturales de cada época. Se parte del hecho de que los estudiantes tienen una visión fragmentada del pasado, por este motivo requiere ser reorganizada y el criterio empelado es el elemento cronológico, teniendo en cuenta que en esta disposición “se tomó como base los estándares curriculares, pero hubo cierta autonomía en la organización de las secuencias históricas ya que no son camisa de fuerza, porque el docente que llegue puede tomar lo global y adaptar las temáticas según su formación”, según indica la docente Álvarez.

El sujeto maestro puede reconstruir la propuesta desde sus intereses, de ahí que los contenidos temáticos sean tan amplios, para adecuarlos según su propia experiencia así como de la dinámica que surja en la interacción con los estudiantes. Tal como expresa la docente Castiblanco:

En mi práctica pedagógica pienso primero qué quiero que el estudiante aprenda referente a la historia y cómo puede pensar a partir de ella su realidad. Me cuestiono y trato que los estudiantes lleguen a conclusiones a partir de las lecturas, de los talleres y/o debates, para que analicen, dentro de su escasa visión de la realidad, que la historia de alguna manera ayuda a comprender cómo somos. Un aspecto importante es el reconocimiento de las acciones de las personas para transformar una sociedad, que dentro de la disciplina sería generar un pensamiento crítico.

En la práctica pedagógica al ocuparse de la selección de los temas a estudiar, se toma en cuenta que los hechos históricos tengan conexión con la actualidad, por tanto es fundamental conocer las ideas previas del tema a indagar, así como la reflexión de la importancia del mismo para la vida personal, para el país y para la humanidad. De allí que sea valioso identificar el significado histórico del tema y los espacios de discusión argumentada que se propicien en el aula de clase.

Dentro de los ejercicios que se proponen como parte del proceso pedagógico está la elaboración de líneas de tiempo que ubican a los estudiantes en un contexto puntual permitiendo identificar que los sucesos históricos no son piezas al azar, sino fenómenos causados por un antecedente y cuyas consecuencias impactan a las sociedades. También se lleva a cabo la reflexión de algunos temas en mesas redondas, debates o juegos, donde el estudiante pueda participar y presentar posiciones personales frente a lo aprendido. En alguna oportunidad la profesora Álvarez diseñó un museo viviente, donde los estudiantes plasmaron el contexto de la época y vivieron la experiencia de construcción colectiva del mismo.

Otros de los ejercicios que se llevan a cabo incluyen la estructuración del conocimiento desde la organización y la jerarquización de la información que tienen los estudiantes sobre determinado tema, desarrollando la lectura y la clasificación de las ideas en cuadros sinópticos, lluvia de ideas, mapas conceptuales y la escritura de pequeños párrafos con las ideas que se van construyendo por medio de las lecturas. Se realizan sustentaciones orales (sea en forma de debates o juegos) que permiten identificar si hay una verdadera aprehensión del tema.

Las relaciones sociales que se generan en esta experiencia educativa entre el sujeto maestro y el sujeto estudiante, sitúan al primero como orientador de las actividades, favoreciendo así un intercambio horizontal, donde prevalece el diálogo y la comunicación abierta de saberes. En ese sentido lo expresa la docente Castiblanco “los estudiantes realizan los aportes, las conclusiones y el análisis de los temas. Por lo tanto, la relación es de sentirnos en el mismo nivel de discusión. Hay respeto por las diferencias de tendencias y opiniones”.

El aprendizaje que se fomenta permite que los dos sujetos del acto educativo enriquezcan su saber debido a que la visión que tienen los estudiantes aporta para visibilizar elementos que configuran “la idiosincrasia del colombiano”. Se puede afirmar que esta experiencia educativa, incluye los saberes propios de los estudiantes de forma que sus códigos restringidos logran vincularse con los códigos elaborados desde los campos de saber, las implicaciones que esto conlleva para el sujeto maestro, entre otros aspectos, es la de lograr potenciar la riqueza de la subjetividad del estudiante junto con el saber histórico y su propia práctica.

Un ejemplo que permite visibilizar tal intencionalidad, se encuentra en la siguiente actividad propuesta por la docente Castiblanco:

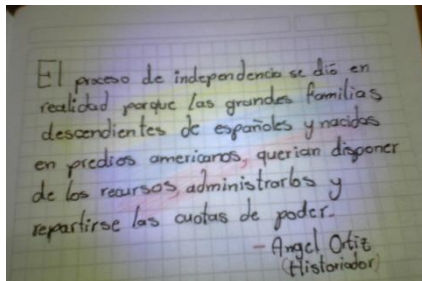
Objetivo: Utilizar diferentes herramientas didácticas en el estudio de Ciencias Sociales, tanto en historia universal, como historia de Colombia.

La caricatura, frases críticas o lectura de crónicas son herramientas muy dinámicas que facilitan un análisis crítico de una situación o de un tema en estudio. Partimos de consultar los hechos y características de un acontecimiento histórico, por ejemplo: la guerra fría, la independencia de América, etc. Para finalizar el tema se escogen caricaturas ya elaboradas sobre el tema, se explican y se dan las razones por las cuales escogió esa misma.

La idea es que el estudiante pueda elaborar su propia caricatura, frase o comentario de las implicaciones del hecho histórico en estudio. Con esto se busca fomentar la creatividad y exponer su propio punto de vista sobre un tema, despertando un sentido crítico en ciencias sociales.

En este proceso se evidencia que resulta fácil seleccionar caricaturas y el momento de explicar esa selección ayuda a desarrollar la argumentación en los chicos, además que ya realizan un análisis de un tema. Pero es muy difícil llegar a elaborar sus propias caricaturas. Es más común que hagan dibujos tradicionales, pero no caricaturas. Faltan elementos del proceso para llegar a este punto. A los estudiantes les agrada que se realicen exposiciones de sus trabajos.

A continuación tres de las imágenes desarrolladas a partir de la anterior propuesta por estudiantes de grado noveno:



El proceso de independencia se dio en realidad porque las grandes familias descendientes de españoles y nacidos en predios americanos, querían disponer de los recursos administrativos y repartirse las cuotas de poder.  
- Angel Ortiz (Historiador)



De este modo se evidencia que la recontextualización del discurso pedagógico, pasa por la tramitación que hace el sujeto docente desde su conocimiento y experiencia con la valoración de los intereses y las distancias de los estudiantes frente al saber, acudiendo a estrategias didácticas que propicien un mejor acercamiento con la realidad que observa y su relación con el pasado. Así mismo, se destaca la necesidad de socializar y hacer visible dentro del espacio escolar los resultados de los aprendizajes, a través de foros y exposiciones que permitan al sujeto estudiante tomar un rol activo dentro de su formación como sujeto, pero también como miembro de una comunidad que se construye a partir de las reflexiones del momento.

Otro mecanismo que facilita una mejor aproximación con el pasado lo constituyen las salidas pedagógicas, que permiten organizar la comprensión de un hecho por medio de los lugares que

evocan un acontecimiento histórico de forma que se lleva a cabo una construcción personal y colectiva de saberes, para posteriormente evaluar a través de un trabajo que recoja los aprendizajes obtenidos. En el Anexo 1 se puede observar el diseño de dos guías de trabajo de la docente Álvarez, quien a partir del ejercicio de las salidas pedagógicas propone identificar en los vestigios del pasado dentro de la ciudad, una forma de acercarse al pasado, en primera medida como oportunidad para identificar territorios en muchos casos desconocidos para los estudiantes, y luego como fuente de información para reconstruir una idea sobre el pasado, las organizaciones sociales, políticas, económicas y culturales de una época dada.

De otra parte, al indagar sobre la conexión entre la política pública y las decisiones que se toman en la práctica pedagógica, las docentes expresan que son lineamientos que sirven como texto de apoyo al fomentar el desarrollo de habilidades para la interpretación, la argumentación y el análisis. Sin embargo, estos documentos son percibidos como mecanismos de imposición de procesos externos y ajenos a la realidad escolar con el objetivo de llevar a unos estándares de calidad que promueven la competencia entre instituciones, pero que no profundizan en las problemáticas y las necesidades reales de la escuela. Así que las decisiones que se toman desde la práctica pedagógica, permiten a los sujetos maestros enriquecer lo que está exigiéndose desde la política educativa con su propio saber y el conocimiento del contexto escolar, para aportar en esa conjunción de elementos a la configuración de una determinada cultura política.

Así las cosas, la enseñanza de la historia aporta desde la práctica pedagógica en la reflexión sobre la realidad social. Por ejemplo al destacar la importancia de los diferentes agentes sociales

en mantener o transformar una realidad llevando a cabo ejercicios como los debates, donde se plantea un hecho histórico, identificando las causas, los personajes, qué decisiones se tomaron y las consecuencias que trajo la situación, para tener elementos de análisis comparativo con la realidad.

Para las docentes la necesidad de crear conciencia del significado de lo político dentro de los estudiantes, teniendo en cuenta que es un concepto que genera apatía en gran parte de la población escolar, se constituye en uno de los fines de la enseñanza de la historia para fomentar un espíritu crítico ante la realidad; por tanto es necesario discutir sobre la importancia de participar, reflexionar y actuar como sociedad civil. El tipo de cultura política así entendida, sería la que promueve la actitud crítica y participativa de forma que los estudiantes tengan elementos para argumentar sus posiciones personales frente a los hechos y así hacer parte de la toma de decisiones informada.

Ante la pregunta sobre el papel del sujeto estudiante en la formación de la cultura política a partir de la enseñanza de la historia, el asunto se torna complejo, debido a que para los estudiantes, según expresa la docente Castiblanco,

La política es la acción de los políticos y no una formación para contribuir a construir sociedad a través de diferentes mecanismos de participación social y política. Además

porque se tiene una deformación política desde la familia, que hay que votar todavía por partido o por personas que les ayuden con un beneficio personal.

Entonces, el papel del sujeto maestro frente al sujeto estudiante implica diseñar ejercicios formativos en los que por medio del conocimiento se oriente sobre la construcción de “argumentos sólidos que permitan al estudiante asumir con plena libertad su expresión frente a lo que el maestro presenta”, en palabras de la docente Álvarez.

De allí se desprende, tal como se ha expresado anteriormente, que las relaciones sociales que se promueven desde esta enseñanza, incluyen el diálogo y la sana discusión con sustento en la capacidad argumentativa. Sin embargo, en los jóvenes prevalecen los argumentos emocionales, pues muchos de ellos asumen posiciones construidas en la información que circula por medios de comunicación y redes sociales, sin constatar la veracidad de las mismas, tal como comenta la docente Álvarez. Por tanto, para el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental reconocer estas posiciones, problematizarlas para luego contrastar con fuentes ciertas y poder generar nuevas ideas ante las temáticas abordadas.

Como resultado de las consideraciones anteriores, es posible indicar que el código educativo que corresponde a la enseñanza de la historia dentro de una práctica pedagógica situada, promueve unas relaciones sociales en las que el rol del sujeto maestro y el sujeto estudiante se desenvuelven en escenarios de aprendizaje en los que comparten ideas, conocimientos y se

aportan mutuamente en su formación. De cierta manera el docente sigue siendo un modelo de liderazgo, respeto y responsabilidad pero no ya desde un lugar de poder autoritario, sino con apego a su dominio del saber y de la interrelación con la realidad del sujeto estudiante. Este último es visto como una persona capaz de asumir responsabilidades, comprometido con su formación académica, convivencial, asume retos personales y grupales. Los escenarios de participación que son promovidos implican no solamente la elección del gobierno escolar, sino que incluyen la organización y el liderazgo en actividades tales como los debates institucionales, las expresiones artísticas, el juego y el deporte, como espacios de integración social.

Frente a la evaluación del saber histórico hay diferentes estrategias que son empleadas para tal fin. Por ejemplo la docente Álvarez involucra el diseño de juegos de preguntas que posibiliten evidenciar conocimientos concretos de la historia, como hechos relevantes, personajes, situaciones de conflicto, impacto económico y social, transformaciones políticas, entre otros. Así mismo, ejercicios en donde se manifieste que el estudiante asume una postura frente a un tema en particular, como en los talleres de clase que tienen como finalidad organizar y evaluar el aprendizaje.

Finalmente ante la necesidad de formar sujetos críticos de su realidad, los esfuerzos a partir de las prácticas pedagógicas anteriormente descritas se orientan en tal sentido, siendo notoria la formación en competencias ciudadanas, participativa y tolerante. Las docentes expresan que dentro de los estudiantes se identifica un agrado por conocer los temas de historia.

Otro elemento a considerar es que los estudiantes carecen de muchas herramientas conceptuales lo que dificulta la realización de una lectura comprensiva debido a que tienen un vocabulario limitado, de allí que la organización de ideas y escritos sobre una situación histórica concreta sea una tarea compleja para los estudiantes. Por tanto, el trabajo propuesto desde el área plantea como una intencionalidad abrir el campo de los discursos elaborados hacia los estudiantes, por medio de lecturas y ambientes de aprendizaje que a través de la socialización enriquezcan el aprendizaje, la participación y la formación de criterios coherentes que permitan comprender la realidad nacional.

## **CAPÍTULO 5**

### **5.1. CONCLUSIONES**

A través de la presente investigación se lograron identificar los elementos correspondientes a la forma en la cual hoy en día las prácticas pedagógicas referidas a la enseñanza de la historia se llevan a cabo en el espacio escolar y su papel en la configuración de la cultura política de los estudiantes en una práctica situada a partir del análisis de los referentes provenientes de la política educativa y su recontextualización dentro de las prácticas pedagógicas, haciéndose evidente el agenciamiento de una cultura política más proclive hacia la formación en valores acordes con el modelo de sujeto impuesto por el sistema neoliberal.

El apartado referido a la disciplina histórica permitió establecer un contexto para dilucidar el hilo conductor propuesto sobre la enseñanza de la historia. De modo que fue posible por medio de este análisis, situar a nivel temporal la historia como disciplina y ubicarla en el contexto nacional ya que no es viable abordar el ACD sin identificar el contexto de emergencia que permite hacer una trazabilidad en su devenir, el mismo que posibilitó situar en el panorama macro las medidas que dentro de la política educativa emergieron para orientar la enseñanza y con ella específicamente el caso de la historia. A partir de allí se delimitaron los planos discursivos que fueron analizados en los capítulos posteriores.

Se identificó que la disciplina histórica en Colombia ha reflejado las construcciones teóricas resultantes de los debates que han surgido en su seno, incluyendo nuevos objetos de estudio,

enriqueciendo el conocimiento histórico y planteándose la posibilidad de distanciarse de aquella historia tradicional, para adentrarse en los interrogantes que emergen al pensar en la memoria histórica como una ruta para entender la realidad a través de los sujetos que han hecho parte constitutiva del momento presente; elemento problemático para quienes encuentran en tales perspectivas un acercamiento más de índole judicial frente a la verdad histórica, que a la construcción de una epistemología que no pierda la perspectiva del conocimiento histórico.

Es preciso indicar que en cuanto a la conexión entre el saber histórico producido en la academia y el que circula en la escuela, existe un distanciamiento ya que una historia es la que se investiga y otra la que se enseña. Parte de los debates frente a esta situación han llevado a pensar si es necesario trasladar los procedimientos de la investigación histórica al aula, con lo que se promueve una manera diferente de acercarse al pasado de forma que se logre superar la etapa de mera reproducción de fechas y acontecimientos, promoviendo con ello una aproximación a diferentes tipos de fuentes a través de las fases de la investigación histórica. En este entendido el estudio de las construcciones sociales, económicas, políticas y culturales a través del tiempo, se daría por medio de un rol más activo por parte de los estudiantes en un trabajo conjunto de investigación con el sujeto maestro como orientador del proceso educativo.

El análisis de los documentos institucionales y las prácticas pedagógicas revelan que frente a la enseñanza de la historia, existe un interés por parte de las maestras por mantener una serie de contenidos relacionados con la manera tradicional de acercarse al pasado, desde una perspectiva de linealidad temporal. Es claro que no existen elementos que indiquen la configuración

epistemológica de la disciplina histórica, así como tampoco del manejo de las fuentes y los procedimientos para realizar el análisis histórico. Dentro de los documentos emanados por el discurso pedagógico oficial, hay muestras más potentes (lineamientos-estándares) que en otras (Ley 115) sobre el interés por encontrar en la historia la forma de acercarse al pasado a partir de la problematización desde el momento presente.

La visión temporal desde los discursos oficiales se ubica en el análisis de la *evolución histórica de la realidad*, por consiguiente transmite una idea de progreso promovida desde las reformas educativas que buscan el mejoramiento social en manos de la escuela al capacitar ciudadanos competentes para el mundo globalizado, en función del lugar social en el que se desempeñen cuando asuman su rol en el llamado mundo del trabajo.

Al pasar de un dominio discursivo a otro (discurso pedagógico oficial-discurso institucional), se aprecia que si bien existe un fuerte interés por mantener la visión de linealidad temporal como base para la enseñanza, asunto que se aprecia con fuerza en el plan de estudios, las prácticas pedagógicas a través de la voz de las maestras dan cuenta de una serie de relaciones con el saber que acuden a acciones transformadoras de la enseñanza, en donde el sujeto estudiante logra asumir una posición más activa con el conocimiento.

De este modo se ha visto el interés por incluir en la escuela fuentes de información como la imagen, los archivos seleccionados por las maestras y los testimonios vinculados con el conflicto

armado, para conocer el pasado, así como espacios de socialización del saber que incluyen expresiones que desde lo estético, por ejemplo, permiten poner en circulación las reflexiones derivadas del acercamiento al pasado. La aproximación a las fuentes orales, así como a otros canales de comunicación ubicando en el siglo XXI a los sujetos en la red de la información, también promueve la necesidad de establecer argumentos a partir de los cuales se logre establecer la veracidad y la pertinencia de las fuentes según sea el objeto de estudio a indagar.

No obstante aunque la enseñanza de la historia ha sido desplazada a un lugar cada vez más limitado, tal como se observó en los documentos oficiales, como son la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Curriculares para las Ciencias Sociales, se evidencia un elemento que permanece frente a la enseñanza de la historia y este consiste en ver el conocimiento histórico como el mecanismo para consolidar entre los miembros de la sociedad la idea de Estado nación que se propone; en este hilo conductor se encuentra que la orientación sobre la enseñanza de la historia ha pasado de promover la llamada historia de bronce, a una que tras la promulgación de la Constitución Política de 1991, ha enfocado su interés en la formación de valores y competencias ciudadanas. Importa indicar que como uno de los aportes significativos de los documentos oficiales, es que se ha creado la oportunidad para escuchar las voces de actores sociales que habían sido excluidos de los relatos históricos anteriores como son las mujeres y las minorías étnicas y raciales.

Los elementos anteriormente descritos se visibilizan en los documentos institucionales, en donde la visión de la escuela referida a la enseñanza de la historia se encamina hacia la formación en

valores cívicos y democráticos, así como en el *desarrollo humano productivo* lo que implica pensar la educación en un rango de competencia, preparar a los estudiantes para las pruebas censales y situarlos como ciudadanos normalizados en sus relaciones con el Estado.

Dentro de los documentos de la institución escolar se observa que tanto en el plan de estudios como en la malla curricular no se menciona la forma de acercarse al pasado a partir de las configuraciones de la memoria individual ni la memoria colectiva, y si bien dentro de los contenidos temáticos se enuncia el estudio de la historia del siglo XX, no se aprecia la inclusión en del discurso pedagógico institucional de los aportes de la memoria histórica.

Podría decirse que desde el papel se diseña una institución educativa funcional al modelo neoliberal propuesto desde finales del siglo XX a través de la política educativa, no obstante, tal como se evidenció al caracterizar las prácticas pedagógicas en la institución escolar, éstas revelan otra manera de hacer las cosas. Las tensiones así planteadas entre lo que exige la política educativa, lo que se espera debe ser enseñado por los docentes y lo que ocurre en el aula de clase, está tramitado por unas prácticas pedagógicas que se nutren de todos estos elementos y que al estudiar el hilo conductor sobre la enseñanza de la historia, muestra que la posición del estudiante frente al saber ha variado, en buena medida por que el sujeto maestro ha asumido su acción más como orientador del proceso educativo que como el reproductor de contenidos.

A través de las prácticas pedagógicas se visibiliza que en la enseñanza de la historia se mantiene una linealidad temporal progresiva desde sexto a noveno grado, en donde se acuden a diferentes fuentes de información para situar un hecho histórico, hacer comparaciones, dar una mirada dialógica entre el presente y el pasado, reconocer otros actores y problemáticas sociales que enriquecen el conocimiento sobre el devenir de las sociedades. De modo que hay un acercamiento a los métodos empleados por la disciplina histórica, aunque no con la rigurosidad que esta promueve, pero sí con la decisión de promover un rol más activo por parte del sujeto maestro y el sujeto estudiante en un proceso colectivo dentro del espacio escolar.

Las prácticas pedagógicas de las docentes, involucran contenidos ligados a un historicismo que mantiene el ideal del siglo XIX referido a la idea de progreso, con una visión eurocéntrica y de carácter excluyente, mostrando de esta manera una perspectiva tradicional en el estudio de la historia; no obstante se promueven actividades y relaciones sociales que le dan un carácter más democrático al proceso de enseñanza aprendizaje. Las salidas pedagógicas, los juegos, el uso de lo estético y la inclusión de fuentes tanto orales como documentales, dan cuenta del interés por llevar a cabo un proceso de indagación similar al que se realiza en la investigación histórica, procurando motivar a los estudiantes hacia la comprensión del pasado desde una perspectiva que rompe con lo tradicional y que no se aleja de las construcciones teóricas que deben fortalecerse para tener un entendimiento multicausal de los acontecimientos.

Al indagar sobre la conexión entre las decisiones que se toman en la práctica pedagógica y la política pública, ésta se convierte en la guía que sirve como texto de apoyo al fomentar el

desarrollo de habilidades para la interpretación, la argumentación y el análisis. Sin embargo, estos documentos son percibidos por el sujeto maestro como mecanismos de imposición de procesos externos y ajenos a la realidad escolar con el objetivo de promover unos estándares de calidad que se enfocan en la competencia entre instituciones, pero que no profundizan en las problemáticas y las necesidades reales de la escuela. Así que las decisiones que se toman desde la práctica pedagógica, permiten a los sujetos maestros enriquecer lo que está exigiéndose desde la política educativa con su propio saber y el conocimiento del contexto escolar, para aportar en esa conjunción de elementos a la configuración de una determinada cultura política.

Entonces las prácticas pedagógicas dentro de la escuela dan cuenta de la acción creadora del sujeto maestro, la recontextualización se lleva a cabo de manera tal que existe un escenario en el que se mantienen las formas tradicionales de acercarse al pasado en la escuela, pero que en la interacción con el sujeto estudiante le asigna un rol participativo y fomenta unas relaciones sociales orientada a promover los principios democráticos. Ciertamente hay unas orientaciones desde la política educativa, con las cuales se debe cumplir, también es posible desarrollar procesos de formación que involucran otros elementos no explicitados en los mismos y que hacen parte de los intereses del sujeto maestro en diálogo con lo que enfrenta en el aula de clase. Así que, tan indispensable es cumplir con los parámetros de evaluación que demandan las pruebas diseñadas para tal fin, como la facultad que tiene el maestro para recrear su propia versión frente a la manera de llevarlo a cabo. El acto creativo permite identificar mecanismos que enriquecen la práctica pedagógica y que se adecúan a los intereses del grupo de trabajo. La pregunta sería cómo poder desarrollar estos actos innovadores sin perder la estructura conceptual

propia del saber disciplinar, así como potenciar los debates que surgen frente a la inclusión de la memoria histórica dentro de la enseñanza del pasado reciente.

Dentro del plan de estudios, así como de los demás documentos institucionales, hay un vacío en relación con la vinculación de la pedagogía de la memoria dentro de la enseñanza de la historia. En la esfera pública hay demandas sociales que reclaman el regreso de la historia como un área independiente, surgiendo así diversas inquietudes, como por ejemplo qué tipo de historia enseñar en un contexto donde el pasado ha sido minimizado dentro de la formación integral de los estudiantes por parte de la política educativa. Así mismo, de qué manera se va a orientar la comprensión del pasado reciente en una sociedad que apenas reconoce la existencia de un conflicto armado, donde la salida negociada ha puesto en evidencia el desconocimiento histórico de las víctimas dentro del mismo. En ese orden de ideas, la pedagogía de la memoria puede orientar y visibilizar las posturas epistemológicas desde otra manera de acercarse al pasado, así la formación de los maestros, tanto desde lo pedagógico como desde lo disciplinar, es parte fundamental para lograr transformar la comprensión temporal de esta sociedad.

Tales discusiones y cuestionamientos, permiten problematizar sobre el papel de la enseñanza de la historia como uno de los elementos que coadyuvan en la formación de la cultura política de los estudiantes, debido a que ésta ha sido orientada mayormente hacia la educación en valores. Dentro de lo que se hace explícito en el plano discursivo de los documentos oficiales, la enseñanza de la historia se encamina más hacia una formación en donde la comprensión del pasado permite establecer una serie de valores que fomentan la aceptación pasiva del orden

establecido, el respeto a las normas y la autoridad, la conciencia de hacer parte de una comunidad en donde se requiere ser productivo para lograr el reconocimiento social.

Ahora bien, a través de las prácticas pedagógicas referidas a la enseñanza de la historia se promueve el conocimiento de las relaciones de poder y las formas de participación dentro de la sociedad, debido a que con actividades como la lectura crítica de documentos seleccionados por las maestras, el diseño de salidas pedagógicas a lugares históricos de reconocimiento dentro de la ciudad y el estudio de los distintos actores sociales a lo largo de las diferentes etapas de la historia de Colombia, se pretende de este modo generar ambientes de aprendizaje que permitan dilucidar las causas y las características de las relaciones sociales a lo largo del tiempo y su impacto el momento actual. Esto se explica en parte, a que la selección de los contenidos abordados se hace con base no solamente en lo que está expuesto en los documentos oficiales, sino en los temas que tienen algún significado dentro de la comunidad educativa, por ejemplo con la llegada al aula de estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado se ha dado el tratamiento de este asunto para lograr el acercamiento y la identificación con esta realidad.

A través de la voz de las maestras, es posible reconocer en su práctica pedagógica acciones que promueven por medio de la enseñanza de la historia una cultura política en la que la conciencia histórica es un elemento fundante para comprender la relación causal histórica, tal como enuncian autores como Archila (2004), Aróstegui (2004), Todorvov (2000) y Wallerstein (1996). En el proceso de acercarse al pasado desde el presente por medio de diversas fuentes indagadas a partir de la selección que hacen las maestras, el sujeto estudiante es ubicado como un agente

activo dentro de una práctica social en la que es el dinamizador de su posición frente al saber, aunque no exista realmente una conciencia epistemológica referida al saber histórico. El sujeto estudiante es puesto en evidencia junto con sus pares a partir de las problemáticas y las motivaciones del momento presente, para indagar sobre el pasado y proyectarse al futuro.

No obstante, si bien se deduce el interés por formar una conciencia histórica que permita tener claridad con respecto a qué nos ha traído hasta este presente, los contenidos temáticos no son presentados a manera de problematizaciones que brinden rutas diversas de aprendizaje, sino que se mantiene el formato lineal de la estructura temporal, haciendo con ello que el centro de atención esté en el devenir del tiempo y no en los elementos estructurales que constituyen un hecho histórico y que pueden ser interpretados de manera tanto sincrónica como diacrónica para profundizar en la complejidad de las cuestiones que permiten dilucidar la configuración temporal de las sociedades.

Se puede afirmar que como parte de la cultura política que se fomenta a través de la enseñanza de la historia, se promueven identidades que están conectadas con el sostenimiento de una visión tradicional del tiempo, en el que los acontecimientos son estudiados de forma lineal. La socialización a través de las prácticas pedagógicas está mediada por las posibilidades de dar cuenta de un saber que es orientado por el sujeto maestro quien ordena los contenidos y dispone pautas de trabajo que luego serán evaluadas de forma individual o a través de sustentaciones, y es allí, en la puesta en común donde el sujeto estudiante es visibilizado por medio del dominio discursivo frente al ejercicio propuesto.

Así las cosas, la enseñanza de la historia aporta desde la práctica pedagógica en la reflexión sobre la realidad social. Por ejemplo al destacar la importancia de los diferentes agentes sociales en mantener o transformar una realidad llevando a cabo ejercicios como los debates, donde se plantea un hecho histórico, identificando las causas, los personajes, qué decisiones se tomaron y las consecuencias que trajo la situación, para tener elementos de análisis comparativo con la realidad.

La organización escolar encuentra en el área de ciencias sociales la manera de fundamentar una cultura política encaminada hacia la búsqueda de la paz, la sana convivencia y el trato basado en los derechos y los deberes, donde prima el reconocimiento del otro. No obstante, tales postulados quedan expresados de manera difusa ya que se establecen como un fin del acto educativo más no expone el cómo lograrlo, al parecer el dominio conceptual ayudará a esta configuración de convivencia, no obstante dentro de los temas no se incluye alguno relacionado con la política, más allá de la ubicación temporal de la formación de los Estados, así como tampoco del conocimiento de los mecanismos de participación, la Constitución Política o los Derechos Humanos. Desde otro ángulo, también podría cuestionarse si la enseñanza de las ciencias sociales debería agenciar solamente el marco moral de una sociedad sin involucrar otros elementos políticos, económicos, culturales e históricos que profundicen en el saber consiente de las relaciones humanas a lo largo del tiempo.

Partiendo del reconocimiento de los discursos y las prácticas escolares, se puede interpretar que lo que subyace frente a la formación histórica en la institución escolar con relación a la cultura

política que promueve, no es solamente la idea del ciudadano sino la del sujeto emprendedor del que habla Díez (2015), el cual ya no se posiciona desde la exigibilidad de sus derechos, sino que ahora hace hincapié en la configuración de un actor auto-emprendedor, desdibujando la comunidad política de procedencia y centrándose en el individuo en cuanto a su propia responsabilidad al constituirse en el sujeto neoliberal *feliz*, el que por mérito propio ha alcanzado el éxito y sobre quien recae toda responsabilidad de no cumplir con la expectativa auto-impuesta. Al restringir tal consideración solamente a lo que es funcional para resolver las necesidades materiales, el sujeto queda desprovisto de su trascendencia histórica y se consolida el sujeto neoliberal para quien dentro de su ser cultural político, la única presencia valedera es la que atiende a establecer su posición dentro de la escala productiva que satisface las necesidades impuestas por la sociedad de consumo y que le permiten hacer parte del *mundo feliz* al que puede acceder al usufructuarse a sí mismo.

De modo que, tal como enuncia Mouffe (2011), se muestra claramente la visión optimista de la globalización, en donde el modelo democrático establece un sujeto que se aparta del reconocimiento por medio del conflicto, de los mecanismos de construcción de lo social. Este individualismo metodológico, se basa en el consenso que es reproducido a través de instituciones como la escuela, más enfocada en la transmisión de un bienestar obtenido por el propio mérito y la competencia que en desentrañar los elementos a partir de los cuales se puede construir a partir de la diferencia.

Es posible que aunque el sujeto neoliberal sea asumido de manera connatural a los procesos educativos clasificando a los estudiantes según su nivel de competencia, debido en parte a que el sistema escolar ha sido impactado por las políticas propias de este sistema, se observe que en las relaciones sociales dentro de la escuela se promuevan valores relacionados con el reconocimiento de sí, la tolerancia y el respeto por el otro.

De acuerdo con esto, los códigos de reproducción cultural en la escuela encontraron en las reformas educativas la estrategia para mantener los códigos elaborados y los códigos restringidos en la lógica que tradicionalmente habían emergido, solo que en los discursos oficiales se promovía una retórica en apariencia incluyente y renovadora, pero que a la luz de las medidas neoliberales por medio de las orientaciones para la organización curricular, los mecanismos de evaluación y la lógica institucional condicionaron la autonomía de las escuelas a lineamientos y estándares favorables para la implementación de las políticas neoliberales.

Las rupturas a un modelo de fuerte enmarcación pueden emerger ante la inquietud de pensar otras formas de relacionarse dentro de la escuela, las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia se sitúan así ante el interrogante de cuál va a ser su aporte en la configuración de la cultura política de los ciudadanos colombianos, cuál será el proyecto que se proponga para estudiar el pasado y convertirlo en una estrategia para reconstruir el tejido social en un escenario pos-acuerdo. Del mismo modo cuáles serán los agentes que hagan parte del diálogo que construya ese saber disciplinar y pedagógico dentro de una comunidad de sentido que desde finales del siglo XX pretendió distanciarse del conocimiento histórico.

## 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. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 62. pp. 221-244.
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En: Rodríguez, J. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá. IDEP. pp. 66-85.
- Archila, M. (2006). La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Editorial Facultad de Ciencias Humanas. pp.175-204.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. En: *Revista de Estudios Sociales*. Núm. 52, abril-junio Universidad de los Andes. pp. 134-146.
- Arostegui, J. (2004). *La memoria del pasado*. En: *Revista de Historia Contemporánea "Pasado Memoria"* No. 3. España. pp. 5-51.
- Barbero, J. (2003). Razón técnica y razón política: espacios/tiempos no pensados. *Revista Alaic*. Recuperado de [http://www.eca.usp.br/associa/alaic/revista/r1/art\\_02.pdf](http://www.eca.usp.br/associa/alaic/revista/r1/art_02.pdf)

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Bejarano, J. (1997). Guía de perplejos. Una mirada a la historiografía colombiana. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. No. 24. Universidad Nacional de Colombia. pp. 284-329.
- Bernstein, B. (1994). La construcción social del discurso pedagógico. En: *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid. Morata. pp. 168-220.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y comunicación. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 18-34.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 35-56.
- Betancourt, D. (1995). *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Colombia. Editorial Magisterio.
- Bifo, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de sueños. Madrid.
- Carr, E. (1984). *¿Qué es la historia?* España. Ariel.

Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Alphen, V. y Barreiro, A. (2013) La Construcción del conocimiento histórico. En: *Propuesta Educativa*. Número 39. Año 22. Jun. 2013. Vol 1. pp. 13-23. Buenos Aires. FLACSO

COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO. (2012). Malla curricular ciclo IV.

\_\_\_\_\_. (2013). Plan de estudios de Ciencias Sociales.

\_\_\_\_\_. (2014). Manual de convivencia. Bogotá, Colombia.

COLOMBIA. CONGRESO. Ley 115 (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación.

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. En: *Pedagogía y saberes* No. 1. pp. 14-27.

Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 5-17.

Díaz, M. y Bernstein, B. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *“Towards a Theory of Pedagogic Discourse”* en CORE, Vol. 8, No. 3. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.

Díez, G. (2015). La construcción educativa del sujeto neoliberal: el sujeto emprendedor.  
Recuperado de: <https://educa2012.wordpress.com/2015/01/18/la-construccion-educativa-del-sujeto-neoliberal-el-sujeto-emprendedor/>

Escobar, A., Álvarez S. y Dagnino E. (2001). Introducción: Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En: *Política cultural & cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Estrada, J. (2002). *Configuraciones de política educativa neoliberal*. Estudio preliminar. Universidad Nacional.

Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En: *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedsa. pp.179-203.

Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. España. Ariel.

Fernández, C. (2004). *Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso: aportaciones desde una posición crítica*. RES No. 4. pp. 283-292.

Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets Editores 1992.

Gómez, J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. En: *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, pp. 5–27, jan./abr. 2014.

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

Heidegger, M. (1927). Temporeidad e historicidad. En: *El ser y el tiempo*. Barcelona. Fondo de Cultura Económica.

Herrera, M. (s.f.). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Recuperado de <http://observatorio.unillanos.edu.co/portal/archivos/Documentos/documentos/18cultura%20pol%C3%ADtica%20y%20formaci%C3%B3n%20ciudadana.pdf>

Herrera, M. (2008). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. En: *Historia de la educación- anuario*, 9. Recuperado el 18 de noviembre de 2016, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231392772008000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231392772008000100004&lng=es&tlng=es).

Herrera, M. y Muñoz, D. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? En: *Acciones e Investigaciones Sociales*. ISSN: 1132-192X. 26 (julio), pp. 189-206.

Herrera, M. e Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. En: *Nómadas*. No. 20. Bogotá. pp. 76-85.

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

Herrera, M. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En: *Las luchas por la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/255983260\\_PEDAGOGIA\\_DE\\_LA\\_MEMORIA\\_Y\\_ENSEÑANZA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_RECIENTE\\_1](https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1)

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2012). *Historias que hacen historia*. Colombia.

Jäger, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En: *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedsa. pp. 61-100.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: *Ágora*, núm. 7. pp. 5-42.

Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 44, pp. 9-27.

Melo, J. (2000). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En: Leal, F. y Rey, G. Editores. (2000). En: *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Colombia. Tercer Mundo. pp. 153-177.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Colombia.

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Olaya, V. y Herrera, M. (2009). Planes de desarrollo: visión de ciudad y concepciones de “joven”. En: *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 57. Julio-Diciembre. pp. 176-198.

- Ortiz, I. y Vizcaino, J. (2014) La Ley General de Educación veinte años después: una valoración a la luz del Derecho Humano a la Educación. En: *Revista educación y ciudad*. No. 27. IDEP. pp. 27-49.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Ediciones Morata.
- Pulido, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. En: *Revista educación y ciudad*. No. 27. IDEP. pp. 15-26.
- Ricoeur, P. (2000). Cap. II. Historia Epistemología. En: *La memoria, la historia el olvido*. Argentina. Fondo de Cultura Económica. pp. 173-305.
- Rodríguez, A. (2015) *20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades*. Bogotá. Magisterio.
- Rodríguez, J. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá. IDEP.
- Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En: Ortega, P. Ed. *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 135-158.

Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En: Carretero, M. y Voss, J. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorroutu. pp. 47-69.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En: *Memoria Académica*. Universidad Nacional de la Plata. No. 14, pp. 34-56

Santisteban, A., González N. y Joan Pagès. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: *XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “metodología de investigación en didáctica de las ciencias Sociales”*.

Schlemenson, S. (2006). Introducción. En: Carretero, M., Rosa, A. y González, M. Compiladores. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Bogotá.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. s. f. Reorganización curricular por ciclos.

Sennett, R. (2006). La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona.

- Serna, A. (2015). Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010). En: *Revista de Estudios Sociales*. No. 52 Bogotá, abril - junio de 2015.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires. Paidós..
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 71. Colombia. pp. 165-185.
- Vega, R. (1998). Notas sobre la disciplina histórica y enseñanza de la historia. En: *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá. Antropos. pp. 23-118.
- Virilio, P. (1998). *La máquina de la visión*. Madrid. Cátedra.
- Virno, Paolo (2003). *El recuerdo del presente, Ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires- Barcelona. Ed. Paidos.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid. Siglo XXI.

## ANEXOS

### ANEXO 1. GUÍAS DE TRABAJO PARA SALIDAS PEDAGÓGICAS 1

#### COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO IED SALIDA PEDAGOGICA ZONA DE LA CANDELARIA

TITULO DEL PROYECTO: LA BOGOTÁ DE AYER Y DE HOY

OBJETIVO DEL PROYECTO:

1. Valorar la importancia de sitios locales y distritales como fuente histórica, científica y cultural de nuestro país.
2. Reconocer en la Localidad de la Candelaria el Patrimonio Histórico y Cultural que nos acerca a los acontecimientos del Grito de Independencia de 1810, costumbres y sitios de interés cultural y educativo.

GRADOS PARTICIPANTES: Octavos de la Jornada Mañana

DOCENTES ENCARGADOS: Área de Ciencias Sociales Jornada Mañana

Docentes que dictan clase en estos grados.

HORA SALIDA: 7:00 A.M. del Colegio hasta llegar a la Iglesia del Carmen

HORA LLEGADA: 1:00 P.M. Saliendo de la Iglesia del Carmen al Colegio.

JUSTIFICACION DEL PROYECTO:

El proyecto está orientado al reconocimiento histórico, ambiental y cultural de la Localidad de la Candelaria. La finalidad de la salida pedagógica es darle al estudiante elementos teórico-prácticos que le permitan comparar, analizar y vivenciar en la visita a los museos de la Localidad, el desarrollo histórico-cultural de la zona, haciendo énfasis en los siglos XVIII y XIX. Así mismo despertar en los estudiantes el interés por el conocimiento de una de las zonas reconocidas como patrimonio histórico de la ciudad, orientar las inquietudes que se generan en la vivencia y validar este conocimiento desde diferentes referentes de aprendizaje.

TEMAS A TRATAR EN EL PROYECTO:

1. Lugares y personas que habitan en la localidad: Principales actividades económicas, tipos de familias, historia (eventos que han marcado la localidad)
2. ¿Cómo y por qué se ha modificado la visión de esta localidad?
3. ¿Por qué de la estructura arquitectónica de esta localidad?
4. ¿Qué actividades económicas se desarrollan en esta localidad y cómo influyen en el desarrollo social de la comunidad?
5. ¿Qué cambios culturales marcados se han manifestado y por qué?
6. Para trabajar estos aspectos se puede escoger entre las siguientes temáticas:
  - a. Plaza de Bolívar
  - b. Iglesias más antiguas de Bogotá
  - c. Edificios Civiles

- d. Museos
- e. Bibliotecas y centros educativos.

#### METODOLOGÍA:

1. Los estudiantes irán con la sudadera del colegio y tenis blancos.
2. Cada docente ira con un grado octavo y un listado con el nombre del grupo a su cargo.
3. Se diseñará una ruta para cada grupo.
4. Los grados octavos visitaran el Museo de Arte Colonial y visita a la Iglesia Santa Clara, donde los guías les mostraran la forma de vida, cultura e identidad con la metrópoli española.
5. Los estudiantes de grado octavo tendrán la oportunidad de trabajar integrado las temáticas vistas en clase, con lo que observan en el museo y la caminata por la zona, integrándose con el proyecto de ciclo IV, manejo de residuos sólidos en la Localidad de la Candelaria.
6. Cada estudiante llevará una guía de trabajo sobre la localidad.
7. Se sugiere a los estudiantes llevar cámara fotográfica y no utilizar flash.
8. No llevar maleta. Consumir el refrigerio antes de salir del colegio y llevar una bolsa con los alimentos para dejarlos en bolsa grande en la portería de cada museo.

## ANEXO 2. GUÍAS DE TRABAJO PARA SALIDAS PEDAGÓGICAS 2

COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO IED  
PROYECTO: BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA  
1810 – 2010

TITULO DEL PROYECTO: Rescatando Nuestra Historia: Bicentenario de la Independencia.

OBJETIVO DEL PROYECTO:

1. Valorar la importancia de sitios locales y distritales como fuente histórica, científica y cultural de nuestro país.
2. Reconocer en la Localidad de la Candelaria el patrimonio histórico y cultural que nos acerca a la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de Colombia.

OBJETIVO GUIA: Proporcionar una herramienta pedagógica para que los estudiantes relacionen los aprendizajes con otras áreas del conocimiento.

TIEMPO: Siglos XVIII Y XIX en la zona de la Candelaria. Contextos de hechos históricos trascendentes.

### GUIA DE TRABAJO

1. UBICACIÓN ESPACIAL: Manejo del mapa de la localidad de la Candelaria. Diseñe la ruta de los sitios que va recorriendo, con direcciones y nombres de los monumentos históricos de la localidad de la Candelaria. Anéxelo al trabajo que debe presentar.

2. En hojas tamaño carta y legajado en una carpeta, presente la guía la primera semana de Mayo al docente del área de Sociales.

- Realice un relato de cómo imagina la vida en la zona visitada, durante los siglos XVIII y XIX. cómo sería su vida en familia, el estudio, la diversión, costumbres, las compras, los amigos, etc.
- ¿Qué relevancia tienen los museos y ambientes visitados con la cultura, religión y vida social en los siglos XVIII y XIX?
- ¿Por qué razón, cree usted, en ese sector se vivió una vida intelectual y de mucha cultura y religiosidad?
- Identifique algunos vestigios de industrias, gremios comerciales y artesanales que se podrían encontrar en la zona.
- Describa lo más detalladamente posible el interior de una casa colonial y realice un dibujo de su fachada y trate de identificar los materiales de construcción.