

**La Enseñanza de la Historia en los Últimos Años en Colombia: Una Mirada a través
de los Lineamientos Curriculares, Estándares y Propuestas para el área de Ciencias
Sociales en Educación Básica y Media.**

Presentado por: Sergio Antonio Díaz González

Universidad Pedagógica Nacional

Código: 2024181114.

Profesor Asesor: Oscar Helí Arbeláez Garces.

Abstract.

En el presente artículo de reflexión cualitativa se pretendió indagar sobre las categorías que han definido los enfoques que han primado en la enseñanza de la historia en Colombia en los últimos años. Para ello se apeló al examen de tres documentos que establecen los parámetros bajo los cuales deberían construirse los diferentes currículos escolares en la materia de ciencias sociales. Hablamos particularmente de los documentos *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (2002), *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (2006) y *La Enseñanza de la Historia de Colombia: Ajustes Posibles y Urgentes para la Consolidación de una Ciudadanía Activa, Democrática y en Paz* (2022). Para este estudio se usó como método el análisis documental comparado, apelando principalmente a lo establecido por Duverger (1981) con sus *Técnicas de Análisis de Contenido*; buscando con ello establecer en los documentos escogidos Unidades de Análisis de Base Gramatical que permitan comprender los enfoques que se han propuesto desde el Estado y la Sociedad para la enseñanza de la historia. A partir de la investigación realizada se pudo vislumbrar que hay unas categorías emergentes, propias de la época que responden más a lógicas de un sistema de mercado y competencia, que a categorías propias de un conocimiento histórico contemporáneo.

Palabras Claves: Ciencias Sociales, Historia, Enseñanza de la Historia, lineamientos Curriculares, Pensamiento Histórico, Memoria Histórica.

Introducción.

En el año 2017, el gobierno nacional restableció la cátedra de historia en las instituciones de educación pública del país. Dicha medida se determinó mediante la expedición de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017. Esta planteó tres objetivos: formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural del país, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de una “memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país” (Ley 1874 de 2017, Artículo 1).

Estos cambios coinciden con procesos coyunturales en el país, ya que la expedición de la ley que restablece la enseñanza de la historia se da poco tiempo después de la firma del “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera” (2016). Por ello, una de las finalidades de esta ley era la del afianzamiento de un proceso de paz que acaba de firmarse con una de las guerrillas más grandes y antiguas de América Latina. De modo que, su énfasis estaría determinado por reflexiones sobre las dinámicas del conflicto armado que ha vivido el país y en cómo el conocimiento de estas podría contribuir al afianzamiento de la paz, la reconciliación y la convivencia.

Sin embargo, con la expedición de la ley se pudo apreciar que la propuesta no señalaba que la enseñanza de la historia debería impartirse como una asignatura aparte; sino que debía incluirse dentro de los lineamientos curriculares del área de las ciencias sociales en la educación básica y media. Esto implicaba el diseño de nuevos enfoques para la enseñanza de esta área que deberían expresarse en un nuevo documento de lineamientos curriculares, labor que estuvo a cargo de una Comisión Asesora y el Ministerio de Educación Nacional, quienes fueron los encargados de elaborar la propuesta para el diseño curricular que reestructuraría la enseñanza del área de ciencias sociales y de esta disciplina.

Lo anterior lleva a pensar sobre las intenciones de quienes toman estas decisiones en política a la hora de expedir un decreto, una ley o una política pública que reformula las maneras en las que venía desarrollándose una actividad dentro campo de la educación. De allí que ste artículo se enfoque en el examen comparado de los lineamientos curriculares y estándares existentes para el área de ciencias sociales con la propuesta diseñada por la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia. Así, a partir de un análisis comparativo se pueden identificar los enfoques y las pretensiones que se tienen con las nuevas orientaciones políticas en la materia.

Entenderemos “lineamientos curriculares” en los términos que lo ha planteado el Ministerio de Educación Nacional y las leyes que lo establecen (Ley 115 de 1994), es decir como la guía epistemológica que guía la construcción de los currículos escolares, constituyéndose en los enfoques bajo los cuales debería abordarse la enseñanza de un área de conocimiento dentro del aula. En ese sentido, más que una apuesta curricular, los lineamientos, estándares y la propuesta de recomendaciones realizado por la Comisión Asesora, son, por decirlo de cierta manera, las orientaciones bajo las cuales deberían planearse las áreas obligatorias.

En cuanto a la estructura del artículo, este se orientó de la siguiente manera: una primera parte denominada “Mirada contextual del problema”, en la cual se referencian algunas de las investigaciones que se han hecho sobre el tema. Esta ayuda a ubicarnos en un marco espacial y temporal sobre lo que estamos hablando. Luego encontraremos un apartado donde se indaga sobre los principales conceptos planteados para esta investigación, pero se hace desde una perspectiva teórica. Un tercer momento de este documento es el excursus metodológico donde exponemos el método que se ha usado para indagar sobre los enfoques de la enseñanza de la historia en los últimos años en Colombia. El cuarto componente de este trabajo hace referencia a

los tres momentos que nos propusimos investigar (2002, 2006 y 2022), allí se hace un análisis de los tres documentos principales que hilan esta investigación. Finalmente, el lector se encontrará con un apartado denominado “hallazgos”, para finalizar con unas conclusiones sobre lo que fue el proceso investigativo.

Planteamiento del Problema de Investigación.

El planteamiento del problema de investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles han sido las categorías que han definido los enfoques para la enseñanza de la historia de Colombia en las primeras dos décadas del siglo XXI?

Objetivo Principal.

Analizar las categorías que han definido los enfoques en la enseñanza de la historia en Colombia a partir de tres momentos que están determinados por los documentos del 2002, 2006 y 2022.

Objetivos específicos.

Comparar los lineamientos curriculares y estándares diseñados para la enseñanza de las ciencias sociales con la propuesta de lineamientos realizada por la Comisión Asesora, especialmente de la historia en Colombia en las últimas décadas (2002-2024).

Identificar los propósitos que primaron en la elaboración de los documentos de lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

Algunas referencias investigativas sobre la enseñanza de la historia en Colombia.

Entre los artículos y reflexiones que se han aproximado a la enseñanza de la historia y las perspectivas frente a los recursos pedagógicos y didácticos para su enseñanza en los escenarios escolares, están los de Hejeile-Gutiérrez (2022), quien plantea que el debilitamiento de la enseñanza de la historia, por cuenta de la integración de la misma a las ciencias sociales, dentro del currículo escolar ha generado dificultades al momento de constituir una planeación que propicie un acercamiento crítico y reflexivo de los estudiantes al conocimiento de la historia.

Otro análisis que se ha hecho sobre el tema es el de Acevedo y Samacá (2012), quienes en su investigación tienen la pretensión de abordar el examen de los planes de estudio para la enseñanza de la historia en la segunda mitad del siglo XX. Esto para poder determinar las maneras en las que el poder político participa en la configuración de lo que los autores señalan como “memoria compartida” o “memoria oficial gestionada por el Estado”. En la misma línea de estos autores, encontramos el estudio que hizo Rodríguez (2022), pero esta vez centrándose en la enseñanza de esta disciplina en la primera mitad del siglo XX, dentro de la cual destaca la función que la Academia Colombiana de Historia participó en la producción de textos y la influencia en la enseñanza de la historia.

Cabe destacar también a los estudios de Morales (2016) y Arias (2015), quienes abordan el tema desde una perspectiva más contemporánea. Así, los trabajos de estos dos investigadores incluyen como variables dentro de análisis aspectos relacionados con los documentos institucionales expedidos por el Ministerio de Educación en la primera década del siglo XXI. Los autores antes mencionados serán referente y punto de inicio para el análisis que se hará sobre la enseñanza de la historia en los últimos años en Colombia.

Los criterios de escogencia de las investigaciones que se citan en este artículo se basaron en la relación temática particular que estos guardaban con el tema propuesto aquí, y porque

algunos de estos permitieron ubicarnos temporalmente en las discusiones más recientes que se han dado sobre la enseñanza de la historia en Colombia.

Una mirada contextual del Problema.

La enseñanza de la Historia en Colombia dentro del sistema educativo oficial ha estado marcada por cambios tanto en el enfoque como en la práctica. En lo que fue el siglo XX y lo que va del XXI se pueden contar cuatro (4) momentos que definieron el enfoque de la enseñanza de esta disciplina en el país. Sin embargo, se puede evidenciar de manera general que estos cambios obedecían a la manera como el poder político entendía la realidad y participaba en la configuración de la memoria compartida (Acevedo, A. y Samacá, G., 2012).

Un primer momento estaría dado por las expediciones normativas a principios del siglo XX que permitieran dejar a tras los legados de una violencia que había dejado profundas huellas en el país. Según Rodríguez (2022), con la promulgación de la ley 39 de 1903, se abre un camino que le asigna a la historia un rol que va hacia la construcción de la identidad nacional. En este primer momento el enfoque estaba dado por lo que podría considerarse una historia política caracterizada “por el culto al pasado y el sacrificio por la patria, más que por la conciencia de pertenecer a una nación o un país” (Rodríguez, A., 2022). Para la autora que estamos mencionando, la asignatura de historia en esta época estuvo marcada por los siguientes elementos que la pueden caracterizar

Después de la Guerra de los Mil Días, la función formativa asignada a este saber escolar articuló por lo menos cuatro componentes: la adopción oficial de los textos escolares producidos por miembros de la Academia Colombiana de Historia, la formación de planes de estudio orientados por la invención de un pasado común, la

promoción de métodos de enseñanza basados en técnicas mnemónicas que buscaban preservar el legado cultural y la tradición patriótica e hispánica y el desarrollo de un quehacer docente circunscrito a los márgenes de la guía y el ejemplo (Rodríguez, A., 2022).

En este primer momento, la Academia Colombiana de Historia jugó un rol importante en la construcción y autorización de los textos escolares. En este aspecto vuelve a destacar el hecho del papel que juegan las elites políticas en la construcción de los relatos compartidos del país, ya que como lo señaló Rodríguez (2022) los miembros de esta Academia eran “procedentes de la elite intelectual y política de ambos partidos”. De allí la intención de apelar a la construcción de una narrativa que priorizara la hegemonía de estos grupos y su pasado, y en el que la herencia hispánica era un elemento central. En ese sentido, estas elites, a través de su influencia en el Estado configuran lo que podría considerarse la memoria histórica de la nación, seleccionando lo que a su criterio debe recordarse y celebrarse y la vez lo que puede olvidarse. Como lo expresan Acevedo, A. y Samacá, G. (2012):

En cuanto el Estado es el actor principal que mediante sus políticas educativas o culturales pretende definir aquello que se ha de recordar y por ende olvidar en un momento histórico dado, podemos hablar de memorias oficiales, en incluso ... de memorias hegemónicas o dominantes (Acevedo, A. y Samacá, G., 2012).

Un segundo momento lo podemos identificar en 1948, cuando el Gobierno Nacional por medio del decreto 2388 “intensifica la enseñanza de la Historia Patria”. Según Acevedo, A. y Samacá, G. (2012) este nuevo enfoque de la enseñanza de la historia tenía la función de ser “formadora de hábitos democráticos, decoro personal y orgullo nacional”. Dado el contexto de la época, uno de los principales objetivos de esta reformulación de la enseñanza de la historia era el de la inventar

la fidelidad y la lealtad a la nación, ya que: La vuelta a la historia patria y su alto componente de formación cívica puede ser entendida como un intento desesperado por canalizar, a través del sistema educativo, unos valores que disminuyeran la confrontación bipartidista y persuadieran al "pueblo" de la impertinencia de levantarse para desconocer las jerarquías seculares que tenían que existir” (Acevedo, A. y Samacá, G., 2012).

Así mismo, se puede señalar que otro de los objetivos establecidos para la enseñanza de la historia en este periodo, estaba enfocado en la consolidación del proyecto de nación, evidenciado en la que se ha considerado la extensión de la historia patria a todo el sistema educativo. Cabe destacar que en este momento la Academia de Historia también jugó un rol importante, ya que fue la mediadora en la autorización los contenidos o textos que debían utilizarse en los contextos escolares. La influencia de esta Academia fue bastante amplia ya que, según Acevedo, A. y Samacá, G. (2012), a esta entidad se le encargaron “funciones como la autorización de los textos a emplear en las aulas, la preparación de material literario y audiovisual, la realización de la Cátedra Superior de Historia de Colombia y la participación en premiaciones oficiales creadas por el MEN”.

Un periodo que marca un punto de quiebre con las pretensiones institucionales del Estado que acabamos de mencionar es la que comienza a darse a partir de 1962, cuando el Gobierno Nacional mediante el decreto 045 comienza a hablar de la asignatura de Estudios Sociales. Según Acevedo, A. y Samacá, G. (2012), este nuevo enfoque estaba contextualizado por las tendencias modernizadoras que se dieron en varios órdenes del país. Como se dijo, esta etapa marca un distanciamiento con el enfoque que se había tenido hasta el momento sobre la construcción de una memoria histórica, ya que “a partir de este momento se empezará a dar un lento

distanciamiento de los postulados patrióticos para engranar el conocimiento histórico y geográfico en los paradigmas citados” (Acevedo, A. y Samacá, G., 2012).

El contraste con los dos primeros momentos es amplio ya que, mientras en estos se hablaba de una historia patria, la nueva tendencia se encauzaba hacia ideas como la promoción del orgullo del pasado prehispánico, América como comunidad continental y la epopeya de la emancipación. (Acevedo, A. y Samacá, G., 2012).

Este periodo guarda una especial relevancia para nuestro estudio, ya que es allí donde se empieza a marcar una tendencia a ver la enseñanza de la historia desde una perspectiva integracionista. El que se pensara la enseñanza de la historia como un componente de lo que se llamó en su momento los Estudios Sociales, derivó en la configuración de esta disciplina como una parte del área de las ciencias sociales como la vemos hoy en día, hecho que se dio mediante el Decreto 1002 de 1984, con el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. A partir de ese momento, la historia y la geografía entrarían a ser parte de una nueva área que se impartiría en todos los niveles de la enseñanza del país, bajo un enfoque de integración de saberes y de interdisciplinariedad.

Sin embargo, coincido con Acevedo, A. y Samacá, G. (2012), en que el trasfondo de esta reforma estaba orientado hacia el afianzamiento del sistema liberal y de desarrollo capitalista, ya que como ellos lo presentan

En el periodo estudiado, se apreció el tránsito lento de una historia encargada de crear sentimientos de obediencia y admiración a los héroes y la patria hacia un relato

histórico interesado en mostrar las bondades de la democracia liberal y el sistema de desarrollo capitalista (Acevedo, A. y Samacá, G. 2012).

Este periodo guarda un elemento interesante: la Academia involucrada en la discusión de los elementos que debían considerarse en la enseñanza de la historia del país. Como lo señalan Acevedo, A. y Samacá, G. (2012), historiadores de renombre nacional como Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo harían recomendaciones que “incidirían en la reforma curricular derivada del Decreto 1002 de 1984”. Esto también marca una diferencia con las reformas anteriores, ya que se tiende a considerar por parte del Estado posiciones que no vienen exclusivamente de las elites políticas. Sin embargo, y a pesar de las pretensiones, “los marcos curriculares permanecieron invariables en los enfoques de la historia política, incorporando parcialmente las propuestas de los historiadores profesionales” (Acevedo, A. y Samacá, G. 2012).

El último momento de estos procesos reformistas de la enseñanza de la historia se dio en el 2017, cuando el gobierno nacional estableció como obligatoria la cátedra de historia en las instituciones de educación pública del país. Dicha medida se determinó mediante la expedición de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, cuya finalidad era la del afianzamiento de un proceso de paz que acaba de firmarse con una de las guerrillas más grandes y antiguas de América Latina. Por ende, su énfasis estaría determinado por las dinámicas del conflicto que ha vivido el país y cómo el conocimiento de estas podría contribuir al afianzamiento de la paz y la convivencia.

Sin embargo, la propuesta no señalaba que esta materia debería impartirse como una cátedra aparte, sino que debía incluirse dentro de los lineamientos curriculares del área de las

ciencias sociales. Esto implicaba el diseño de nuevas estrategias para la enseñanza de esta área, labor que estuvo a cargo de una comisión asesora y el Ministerio de Educación.

Ahora bien, un elemento común que guardan tres momentos reformistas que han marcado las transformaciones de la enseñanza de la Historia del país, es que han sido precedidos por episodios de marcada violencia que han suscitado reflexiones en torno la función de la enseñanza de la historia. Es así que el primer momento estuvo precedido por la Guerra de los Mil Días, mientras que el segundo por el episodio de violencia del Bogotazo de 1948, y el último por la firma del Acuerdo Final de Paz con la guerrilla más grande del continente. Lo curioso de este último momento, es que se pretende que la enseñanza de la historia siga haciendo parte del área de ciencias sociales, lo que tal vez podría representar una dificultad para hacer una reflexión profunda sobre los procesos históricos y las violencias que han atravesado a Colombia.

En ese sentido, podríamos considerar que el hecho de que la cátedra de historia no sea establecida como una asignatura aparte, corresponde a una intencionalidad por parte de Estado y sus diferentes Gobiernos para que no se haga un estudio o reflexión profunda de los temas que trata la historia contemporánea.

Con lo anterior, podemos concluir que en materia educativa se vislumbran algunas intenciones políticas que determinan la preminencia de unos enfoques en la enseñanza sobre otros. Esto se puede ver claramente en la década de los 80 del siglo XX cuando uno nuevo enfoque en la enseñanza determinó que la historia y la geografía debían ser integradas dentro de una nueva área que se denominaría Ciencias Sociales.

Ahora, los que nos corresponde en este artículo es terminar los enfoques que han primado en los últimos años en lo que respecta a la enseñanza de la historia, pero esta vez desde la

perspectiva de las ciencias sociales. Para ello se estudian dos documentos que pueden ayudarnos a entender las posturas que han primado en los últimos años en la enseñanza de este componente de las ciencias sociales. Hablamos *de los Lineamientos curriculares de ciencias sociales* (2002) y de las “*Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia*”. Este último documento fue entregado por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC el Estado colombiano en el año 2022.

Aproximaciones conceptuales sobre la enseñanza de la historia en Colombia.

En el marco de lo que se estudia en esta investigación, sobre la enseñanza de la historia en Colombia, es necesario revisar y poner en consideración algunos elementos que ayudan a dilucidar o entender este tema. Hablamos particularmente de los conceptos asociados con la temática en particular y la manera en cómo esto sirve a la explicación de la hipótesis planteada. En ese sentido los conceptos a trabajar serían: historia, memoria histórica, historia hegemónica y enseñanza de la historia.

Estos conceptos sirven para señalar que la enseñanza de la historia en Colombia, en cierta medida, ha estado marcada por la intencionalidad del Estado de priorizar algunas narrativas sobre otras. En ese sentido, los lineamientos, currículos y los conceptos planteados ayudan a entender la forma en la que los diferentes Gobiernos han establecido la enseñanza de la historia en las dos últimas décadas.

Primero se encuentra el concepto de Historia. La primera referencia que se nos viene a la mente cuando hablamos de historia es la disciplina. Abordarla desde esta perspectiva implica comprenderla como un campo con un método particular de investigación que busca

aproximaciones al pasado para comprenderlo críticamente. Lo anterior va en línea por lo expresado por Fontana (2008), citado por Arteaga y Camargo (2012) de que “la historia no es el relato más o menos bien organizado sobre una serie de contenidos (pasajes, eventos, sucesos que hay que aprender), sino, ante todo, un método que nos permite «mirar con otros ojos nuestro propio entorno social»” (Arteaga y Camargo 2012). [Comillas latinas añadidas]

Otra perspectiva teórica refiere a la Historia como la interpretación que se hace de hechos acontecidos y que son narrados por personas consideradas como profesionales en la materia (historiadores). Un autor que nos explica mejor este último aspecto es Carr (1984) cuando señala los siguiente

Ante todo, los hechos de la historia nunca nos llegan en estado puro, ya que ni existe ni puede existir en una forma pura; siempre hay una refracción al pasar por la mente de quien los recogen [hechos]. De ahí que cuando llega a nuestras manos un libro de historia, nuestro primer interés debe ir al historiador que lo escribió, y no a los datos que contiene (p. 30).

La interpretación que Carr hace respecto a los hechos históricos, permite afirmar que más allá de asumir los contenidos que se enseñan de historia como verdaderos, debemos pensar en la interpretación e intencionalidad que tienen quienes construyen los relatos históricos. Adicionalmente es importante pensar en quienes seleccionan los temas para incluirlos o no en los contenidos o textos de historia a enseñar.

Sin embargo, Carr nos recuerda que además de tener en cuenta al historiador que escribe el relato, es necesario también tener en cuenta el contexto en el cual este se forjó, ya que también puede influir en la forma de analizar, pensar y producir conocimiento histórico

Dije en mi primera conferencia: antes de estudiar la historia, estúdiense el historiador. Ahora quisiera añadir: antes de estudiar al historiador, estúdiense su ambiente histórico y social. El historiador, siendo él un individuo, es así mismo producto de la historia y de la sociedad (Carr, E., 1984, p. 58).

Dadas las dos aproximaciones mencionadas, se entiende la historia como la reconstrucción de los hechos pasados que personas dedicadas al oficio estudian a la luz de los métodos planteados. Un aspecto que se debe considerar es lo subjetivo. La historia la construyen hombres, quienes a partir de consideraciones culturales, políticas y filosóficas; construyen relatos sobre el pasado. Por tanto, la construcción histórica implica la selección del acontecimiento, la selección de documentos sobre los cuales se pueda describir este, y el análisis o interpretación que se haga de estos documentos para posteriormente construir un relato. En ese sentido, podríamos entender la Historia como la reconstrucción que de hechos pasados hacen sujetos.

En cuanto a la memoria histórica, esta será abordada desde la perspectiva que desarrolla Cataño (2011) a partir del análisis que hace del historiador y filósofo alemán Jörn Rüsen. En su análisis, esta autora indica que la memoria histórica es un componente fundamental dentro de la categoría de conciencia histórica (Cataño 2011). En ese sentido, ambos conceptos están imbricados y ayudan a configurar lo que esta autora señala como cultura histórica. Ahora bien, la importancia del concepto de memoria histórica radica en que este es un elemento central para la construcción de sentido o significado dentro de una sociedad. Esto dado que establece un hilo conductor entre lo que es el presente y cómo este se ha configurado a partir de los hechos que se narran sobre el pasado. Al respecto, Cataño (2011) nos muestra los elementos que asocian a este concepto con el de educación de la histórica

Esta relación entre historiografía y educación histórica se nutre a su vez del concepto de “memoria histórica”, cuyo estudio ilumina la forma en la que los seres humanos conviven con el pasado y le otorgan significado, pues es la memoria la que crea sentido manteniendo vivo el pasado, mientras lo hace parte de la orientación cultural del tiempo presente. Esta orientación supone una perspectiva del futuro, una dirección que da forma a la vida humana. La historia es una forma elaborada de memoria, toda vez que va más allá de los límites de la vida del individuo, uniendo los pedazos de los pasados que se recuerdan en una unidad temporal que permite que exista una interpretación del cambio temporal (Cataño 2011, p., 227).

Para Cataño, memoria histórica puede asociarse con memoria colectiva en cuanto implica tradiciones, símbolos, creencias y demás elementos que configuran la identidad colectiva de un grupo de personas. Según Cataño

La memoria colectiva a su vez se relaciona con la identidad, tanto colectiva como individual, en tanto que el pasado común preservado por medio de instituciones, tradiciones, símbolos y creencias, es crucial para delinear la identidad presente. Identidad y memoria son codependientes y se mantienen vivas gracias a narrativas que se transmiten por diversos medios más allá del aprendizaje escolar. (Cataño 2011, p., 227).

En lo que respecta a nuestro trabajo, el concepto resalta por el hecho de constituirse como un elemento que contribuye a la construcción de identidad, a la configuración de elementos culturales que permitan dotar de sentido a una sociedad. En pocas palabras, el concepto de memoria histórica ayuda a la construcción de un proyecto de nación, este último concepto entendido desde la perspectiva de Anderson (2006), quien lo entiende como “comunidad política imaginada”. Sin embargo, para que la construcción de esa identidad se afiance es necesario

contar con herramientas como la educación para la configuración de esa identidad o la reproducción de esta.

Es allí donde el concepto de enseñanza de la historia emerge con gran relevancia. Dado el contexto de lo expuesto en los párrafos anteriores, podríamos entender el concepto de la enseñanza de la historia como un elemento de la intencionalidad política que se tienen desde el Estado para la construcción de una identidad. Esta aproximación coincide con lo dicho por Plá (2011) cuando expresa lo siguiente: “La enseñanza de la historia es la acción política mediante las cuales se trata de ocultar, mitigar o excluir a los diferentes antagonismos inherentes a las interpretaciones del pasado dentro de la escuela” (Plá, S., 2011).

Aquí emerge también la noción de poder, en cuanto se pueden excluir o dar prevalencia a determinados relatos. Ahora, si bien Plá (2011) entiende la enseñanza de la historia como situada, dentro de la escuela, es necesario también entenderla desde las lógicas de poder que se dan desde las élites políticas de un país. Esto quiere decir que también puede ser entendida como prácticas hegemónicas e imposiciones de visiones sobre la construcción de un pasado y un presente común. Sin embargo, este autor nos recuerda que la enseñanza de la historia no solo sirve para la “imposición de visiones estatales de la historia”, sino que la enseñanza de una historia crítica también abre posibilidades de “espacios contrahegemónicos”.

Excursus Metodológico.

Para llegar al objetivo deseado, que es el de establecer las categorías que han definido los enfoques que han primado en la construcción de los lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, el presente texto se enmarca bajo el tipo de investigación

cuantitativa, principalmente explicativo – comparativo. Para ello se apela al análisis documental a partir de unas categorías gramaticales definidas a partir de la lectura de los documentos seleccionados, con la finalidad de explicar cuáles han sido los enfoques que han primado en la enseñanza de la historia en Colombia.

En ese sentido nuestro referente teórico será Maurice Duverger (1981), quien en su texto *Métodos de las Ciencias Sociales* brinda herramientas necesarias para hacer un análisis documental a partir del estudio de ciertas categorías gramaticales. Se hace referencia principalmente a sus técnicas de análisis de contenido, buscando con ellas clasificar en las categorías preestablecidas de los textos escogidos las palabras que se consideran claves. En este proceso son importantes las Unidades de Base Gramatical, que de acuerdo con Duverger son el vocablo, la frase y el párrafo. Para la clasificación de estos se usó una matriz que permitió organizar las categorías relevantes en los textos y que se consideraron necesarios para el objetivo de esta investigación.

Tabla 1: Matriz de contenido

Matriz de análisis de contenido					
Institución	Ministerio de Educación Nacional				
Nombre del documento	Serie lineamientos curriculares: Ciencias Sociales				
Año de publicación	Abril de 2022				
Tipo de Documento.	Institucional - Público.				
Categorías de análisis	Categoría 1	Enseñanza de la historia	Categoría 2	historia	
	Categoría 3	Discurso Hegemónico	Categoría 4	memoria histórica	
	Categoría 5	Élites políticas.	Categoría 6		
Categorías emergentes	Categoría 1	Lineamientos curriculares	Categoría 2		
	Categoría 3	Enfoques	Categoría 4		
	Categoría 5		Categoría 6		
Análisis de base gramatical	Frases		Categorías formales	declaraciones de hecho	
	Párrafos				
Intensidad (Influencia sobre el público)					
Categorías de apreciación	Toma de posición				
	Valores				
	Autoridad				
Categorías de origen y destino					
	Destino del Documento				
Análisis del documento					

Si bien en los documentos que se revisaron aparecen cientos de conceptos o categorías, se escogieron solo aquellas que se consideran claves para las pretensiones del estudio propuesto. En ese sentido, se seleccionaron solo las que ayudan en el estudio de los enfoques de la enseñanza de la historia implícitos en los tres documentos tomados para el estudio. A su vez estos enfoques corresponden a tres momentos en los cuales fue pensado desde el Estado y la sociedad civil la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

Estas categorías se dividieron en dos tipos (2): las categorías de análisis y las categorías emergentes. Las primeras hacen referencia a las que previamente habían determinado como claves para el estudio. Las segundas refieren a las que, al hacer la lectura de los textos, destacan por ser claves para la comprensión del fenómeno estudiado.

Una aclaración necesaria sobre las Ciencias Sociales y la Enseñanza de la Historia.

Antes de iniciar el examen del primer documento, es importante ubicarnos contextualmente. En ese sentido, partiremos por algo que ya hemos mencionado anteriormente, y es que, hasta la primera mitad del siglo XX, la cátedra de historia era considerada como una asignatura dentro de los planes de estudio de las instituciones públicas de educación del país. Este hecho se demuestra con la expedición del decreto 2388 DE 1948, mediante el cual “se intensifica la enseñanza de la Historia Patria y se dictan otras disposiciones”. De acuerdo con el artículo primero de este decreto, “en todos los grados de la enseñanza es obligatorio el estudio de la Historia”. El que se le haya otorgado tal importancia a la enseñanza de la historia en esta época obedece a la intencionalidad que las elites políticas tenían de afianzar en el pueblo

colombiano vínculos de cohesión nacional y la dignificación de la ciudadanía colombiana, a la vez que la de consolidar una memoria compartida (Acevedo, A. y Samacá, G. 2012).

Sin embargo, la enseñanza de la historia que se impartía en este tiempo debía atenerse a unos relatos cuidadosamente elaborados por parte de los tomadores de decisiones, quienes desde una posición hegemónica¹ determinaban qué era lo necesario o “pertinente” de enseñar en las aulas. Es por ello que en el decreto mencionado se señala que “no podrá enseñarse Historia de Colombia en textos que no hayan sido autorizados por el Ministerio de Educación Nacional con la intervención de la Academia Colombiana de Historia” (Decreto 2388 de 1948, Artículo 5).

Lo hallado en el anterior decreto, junto con lo dicho por varios autores, anteriormente referenciados que han estudiado la enseñanza de la historia de esta época; permite señalar que la intencionalidad o el enfoque de esta era de corte patriótico y romántico. Se buscaba exaltar hechos y personajes, principalmente de la independencia. Es más, el mismo decreto estipula la escogencia de una fecha en el mes de julio para celebrar y exaltar las glorias de Colombia, así como colocar en las instituciones de educación públicas “retratos de Bolívar y Santander de otros próceres, y heroínas de la República”.

El panorama antes descrito viene a cambiar en la década del 70 cuando se expide el decreto 088 de 1976, que reestructura el sistema educativo nacional, y con el decreto 1419 de 1978, el cual se “señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional”. Es a partir de ese momento que la cátedra de la historia deja de tener relevancia

¹ Este concepto se toma desde la perspectiva de Antonio Gramsci, citado por Montali Guido (2019). Se entiende como mecanismo o estrategia de un grupo social para generar aceptación de sus propias posiciones ideológicas. Así, las élites locales a través del Estado buscarían, por medio de la educación o la enseñanza, su idea particular sobre lo que es la historia.

dentro las asignaturas que se establecen para la educación básica y media del país y se comienza a hablar de las sociales, término que se viene a afianzar con la expedición del decreto 1002 de 1984. Así pues, con este nuevo decreto se establece un nuevo plan de estudios en cual la cátedra de historia desaparece y se pasa al estudio de la Ciencias Sociales como área común para la educación básica primaria y básica secundaria (Decreto 1002 de 1984, Artículos 5 y 6).

Autores como Acevedo y Samacá (2012) atribuyen este cambio a tendencias modernizadoras y globalizadoras que entraron a cuestionar el modelo o los enfoques con los cuales se venía enseñando la historia en el país. Así mismo, para Arias (2015), fueron diversos los factores que incidieron en el cambio de enfoque de la enseñanza de la historia, entre los cuales menciona las lógicas globalizadoras, el impacto del neoliberalismo económico, el replanteo del rol de los Estados-nación, las modificaciones a la historiografía en Colombia, la apertura a ideas y corrientes políticas internacionales y el dinamismo de los movimientos sociales.

Lo anterior permite concluir que la confluencia de estos factores fue determinante para la consolidación de los cambios que, en materia de educación, se vinieron a dar con la promulgación de una nueva constitución, pero particularmente con la expedición de una nueva Ley General de Educación. Es así como en el año 1994 el gobierno de ese entonces decide expedir la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 donde, si bien aún persiste una visión de reconocimiento a “la historia colombiana y a los símbolos patrios”, también lo es hacia una visión crítica “de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país” (Ley 115 de 1994, Artículo 5).

Sin embargo, el pasar de la comprensión de un área en específico a una con pretensiones integradoras e interdisciplinarias, dio pie para que se presentaran confusiones al respecto. Arias (2015) lo expresa de la siguiente manera

La Ley 115 de 1994, que reglamentó las normas generales que estipulan el servicio público de educación en el país, aumentó la confusión sobre los contenidos de lo social e histórico por enseñar en las escuelas del país, pues se declaró como área obligatoria para la educación básica, en un solo nombre: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Para escándalo de los historiadores, bajo esta denominación, y hasta la fecha, la ley organizó un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, haciendo que no sólo desaparecieran los postulados disciplinares, en aras de una supuesta interdisciplinariedad (Montenegro 1999; Sánchez 2013), sino que su tiempo escolar se comprimió al extremo de dejar un solo bloque académico en unas pocas horas a la semana (de 2 a 4 horas dependiendo de la institución). (Arias, D., 2015).

En cuanto a la Ley General de Educación (1994), si bien estableció la autonomía para que las instituciones educativas públicas organizaran la enseñanza de acuerdo a sus necesidades, estas debían atenerse a unos referentes mínimos como serían los Lineamientos Curriculares.

Análisis Comparativo Documental: una Revisión de los Lineamientos y Estándares de Ciencias Sociales y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia.

En el presente apartado se hará un análisis individual de cada uno de los documentos escogidos, para luego, en un apartado denominado “hallazgos comparativos”, determinar las diferencias o similitudes en los enfoques que se pensaron para la enseñanza de la historia dentro

del área de las Ciencias Sociales. Se reitera que este análisis está basado en el modelo de análisis de contenido a partir de categorías, propuesto por Duverger.

Las primeras orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales:

Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales.

En el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional presenta el documento de Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales, dando con ello cumplimiento a lo establecido en la Ley General de Educación de 1994.

En la presentación que hace el documento de Lineamientos, parte por reconocer que el término de Ciencias Sociales, que comenzó a utilizarse desde los 80 de siglo XX en las pretensiones que se tuvieron con el Decreto 1002 de 1984 y la Ley 115 de 1994, el concepto se presenta de manera difusa y poco aterrizada. Por lo anterior, el Ministerio admite que por lo menos lo que respecta a la educación básica, la historia sigue teniendo un gran peso dentro de la asignatura de ciencias sociales. Sin embargo, lo que nos interesa saber de este documento principalmente es qué tipo de enseñanza de la historia primaba para la época y qué se entendía por historia bajo la perspectiva de este lineamiento curricular.

Concepción de la Enseñanza de la Historia desde la Perspectiva de las Ciencias Sociales: Finales del Siglo XX

Como primera aproximación de análisis, es necesario que se aborde desde la categoría emergente de “enseñanza de las ciencias sociales” para poder comprender la enseñanza de la historia a partir de la reforma de 1984. Los lineamientos incluso reconocen que, si bien en la Ley General de Educación se habla de Ciencias Sociales, la enseñanza de dicha área se centra en “las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geografía)”

(MEN, 2002). Así mismo, se señala que hasta ese momento había primado en la enseñanza de las ciencias sociales y, por ende, de la historia conceptos como los de identidad nacional y conocimiento de los proceres, es decir, una enseñanza de la historia patria.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, se puede interpretar que la enseñanza de la historia dentro de la asignatura de Ciencias Sociales siguió patrones que se presentaban antes de la reforma de 1984. Este tipo de ideas se ven expresadas en el documento de los Lineamientos de la siguiente manera

“A pesar de los importantes avances logrados en la última reforma (1984), el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana, retoma en muchas ocasiones, nuevamente la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares [...]” (MEN, 2002)

Una Nueva Concepción de la Enseñanza a partir de la Expedición de los Lineamientos Curriculares para la Ciencias Sociales.

La intención que se había tenido con las reformas dadas desde la década de los 80 era la de formar ciudadanos más críticos y con apropiación de los conocimientos que se enseñan. Sin embargo, solo es hasta la expedición de los Lineamientos Curriculares en el 2002 que aquellas ideas adquieren un carácter más concreto. De esta forma, el MEN propone como un hecho importante que durante la Educación Básica y Media los estudiantes

se formen en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y

seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico [...] (MEN, 2002, p. 13).

Conforme a lo mencionado, en lo atinente a la enseñanza de la historia, lo importante era el aprendizaje de los conceptos básicos, así como el manejo de ciertas técnicas de dicha disciplina, más que una historia memorística basada en fechas y anécdotas de héroes patrios. Con ello se buscaba que la formación estuviera enfocada en las exigencias del mundo actual, particularmente en lo que tenía que ver con “el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral”.

No obstante, los objetivos no solo se enfocaban en lo expuesto previamente, también implicaban la formación de ciudadanos críticos, conocedores y defensores de sus derechos como de sus deberes, comprensivos de su realidad y la vez transformadores de la misma. Por ello, el enfoque que se propone desde la expedición de la Ley General de Educación para la enseñanza de las ciencias sociales y, consecuentemente, de la historia busca una formación y preparación para la vida, el trabajo y el mundo y, a su vez, superar la enseñanza por temas para centrarse en las competencias necesarias que el estudiante adquiriera para insertarse, de manera exitosa, en el mundo real y global.

Los Lineamientos del MEN buscaban superar una enseñanza basada en disciplinas y temas aislados, principalmente en la historia y la geografía, y centrarse en un estudio holístico y transdisciplinar, ya que para esta entidad “los fenómenos sociales, que tienen múltiples causas, han terminado explicándose y estudiándose en las instituciones educativas del país, principalmente desde la perspectiva histórica” (MEN 2002).

De este modo, las Ciencias Sociales, denominación que hasta el momento parecía difusa y a la vez confusa para los maestros del país, entraba a ser planteada como una nueva forma de ver y estudiar los fenómenos sociales, no desde la perspectiva histórica tradicional basada en temas, sino desde una mirada transdisciplinar y transversal de las disciplinas y saberes que tienen como objetivo la comprensión de la sociedad y los fenómenos sociales. Así, la propuesta a partir de estos lineamientos era el de un área de “Ciencias Sociales a través de enfoque problematizador, abierto, flexible integrado y en espiral”.

Este nuevo enfoque plantea a la vez una relación diferente entre el profesor y el estudiante, ya que uno de los pilares de la propuesta curricular era que “los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos” (MEN, 2002).

Para entender a qué se refiere con “enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral”, se debe comenzar por desglosar cada uno de estos elementos que componen la nueva propuesta de la enseñanza. Según el MEN (2002), el enfoque problematizador hace referencia a que la enseñanza de esta área debe hacerse a partir de problemas y preguntas sobre aspectos esenciales de la sociedad que promuevan la “investigación y generación de nuevos contenidos en el aula”. Con esa finalidad, es importante la articulación o integración de conceptos de diversas disciplinas y saberes sociales bajo parámetros flexibles que van adquiriendo mayor complejidad a medida que se avanza en su conocimiento. Con ello, buscaron la manera de superar un enfoque tradicional en la enseñanza que se basaba en la “acumulación de información histórica y geográfica”.

¿Qué se buscaba? El desarrollo de competencias en los estudiantes, para lo cual apelaron a la perspectiva de los “ejes generadores”; debido a que, desde la pedagogía y la didáctica, son “decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos, permiten trabajar a partir de la multicausalidad y pueden reunir diferentes centros de interés” (MEN, 2002). De igual manera, se buscó pasar de un pensamiento reproductivo o memorístico a uno productivo a través de preguntas problematizadoras.

De acuerdo con la anterior, ¿qué podría decirse entonces sobre la enseñanza de la historia bajo este enfoque que propone los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales? Se podría señalar que el nuevo enfoque propuesto busca superar una enseñanza basada en temas, en el cual la historia tenía la mayor preminencia o relevancia dentro de las disciplinas que se contemplaron para la asignatura de las Ciencias Sociales. Esta jerarquía que tuvo la historia dentro de la enseñanza viene a desdibujarse a partir de estos Lineamientos Curriculares, puesto que la comprensión de los fenómenos sociales y la realidad ya no sería vista o aprendida desde la perspectiva de la historia y la geografía, sino desde una mirada transdisciplinar u holística, en la que era necesario traer conceptos y categorías de muy variadas disciplinas y saberes sociales.

Esto se puede ver en las temáticas de los ejes generadores que se propusieron en los Lineamientos: De las ocho (8) temáticas de los ejes generadores propuestos, en solo uno de ellos (eje 6: identidad y memoria colectiva) se toma a la historia como disciplina más relevante para su desarrollo. De la misma forma, en seis de las siete restantes, la historia aparece como disciplina complementaria para el desarrollo de los temas propuestos para los ejes generadores.

Por otra parte, uno de los elementos que destaca dentro del análisis hecho es que estos Lineamientos sí tratan una de las categorías establecidas para el estudio de los enfoques: hablamos de la categoría de “conciencia histórica”. Ésta aparece solo una vez en el documento,

pero el apartado donde se halló da a entender que es un elemento clave dentro de las pretensiones de la propuesta. El apartado donde aparece es en el de “Pautas de Secuencia en el Área de Ciencias Sociales”, especialmente en el referente “D” (Perspectiva Temporal), donde se señala que es “importante fortalecer la tensión entre el pasado-presente-futuro en el sentido dialéctico para construir una conciencia histórica en los educandos” (MEN 2002).

El análisis de este primer momento no da a entender que la enseñanza de la historia se piensa desde una perspectiva más crítica que memorística, sin embargo, esta pretensión se diluye dentro del amplio campo de las ciencias sociales y las escasas horas que dentro del currículo se dispone para la enseñanza de esta área.

2.2. Un complemento a los lineamientos curriculares de ciencias sociales: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (2006).

En el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide un nuevo documento que busca brindar orientaciones sobre la enseñanza de determinadas áreas que se consideran fundamentales: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Según el MEN, éstas serían la “guía sobre la que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”; prefigurando con ello los contenidos y elementos que se consideraron “pertinentes” de enseñar por el profesor y aprender por el estudiante.

Uno de los primeros hechos que se resalta al hacer el análisis del documento es el de la categoría o concepto de “Calidad”. Según el propio MEN, este es un concepto que emerge en el plano educativo a partir de la década del 70 del siglo XX; ya que el modelo educativo vigente hasta esa época “no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad” (MEN 2006). En ese sentido,

los estándares propuestos estaban trazados bajo ese concepto de calidad, estableciendo lo que los estudiantes deben lograr en cada paso dispuesto por el sistema educativo. Bajo esa misma lógica, la intencionalidad también se inscribe dentro del criterio de productividad, característica de un sistema capitalista. Es por ello que la evaluación subyace como un elemento relevante dentro de esta propuesta emitida por el MEN.

Una particularidad del documento es que comenzó a elaborarse a partir del 2002, mismo año en el que se expidieron los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales. Sin embargo, el foco de este documento estaría centrado en obtener resultados de calidad, más que en los procesos metodológicos, que sí estaban mayormente desarrollados en los lineamientos curriculares.

El documento del MEN (2006) precisa que la intencionalidad es la de “establecer unos referentes comunes” dentro de los parámetros de la autonomía. Si bien los estándares se proponen bajo el ropaje de “referentes”, el que se enfatice en el aspecto evaluativo impone a las instituciones y los docentes unos parámetros sobre los cuales tendría que orientarse el currículo, libros de texto y prácticas educativas; pues las instituciones serían evaluadas con respecto a los resultados de pruebas estandarizadas. Esto queda en evidencia cuando el MEN señala lo siguiente:

Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones, e incluso de las instituciones educativas. (MEN, 2006, p. 11).

Tomando en cuenta lo anterior, los estándares se constituirían en una especie de cancha demarcada sobre la cual debían “guiarse” las instituciones públicas del país en el marco de su “autonomía”. Con base en esos estándares serían evaluadas las instituciones y el sistema educativo en su conjunto. Según el MEN (2006), los estándares “refieren a lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar”.

Dentro del marco de este análisis, la categoría de “calidad” aparece como categoría emergente, ya que para comprender el enfoque de la enseñanza bajo esta propuesta es necesario poner el foco sobre esta categoría. Ahora, si bien en el documento refiere a calidad para todo el sistema educativo, este implica que la enseñanza de las ciencias sociales. Por ende, la historia también debería ceñirse a esos parámetros que estarían definidos mediante los estándares y competencias propuestos por el Ministerio. Ahora, si el énfasis de la educación bajo este enfoque iba a estar centrado en el desarrollo de competencias ¿qué competencias históricas debía desarrollar el estudiante? Y ¿qué contenidos eran los pertinentes para el desarrollo de esas competencias?

El MEN inicia por tomar la definición de la categoría de “ciencias sociales” que hace el nuevo Examen de Estado, definido como “ciencias de la comprensión”. Esto quiere decir que la enseñanza de esta área estaba fundamentada en el aprendizaje de conceptos básicos y la utilización de estos para comprensión de los fenómenos sociales, así como su aplicación en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Esta, más que desde una perspectiva transdisciplinar, se enfocó en la interdisciplinariedad como método para la interpretación y comprensión de la realidad social. Reiteraba, al igual que en los Lineamientos Curriculares, la comprensión holística de la realidad. Para esto era necesario el uso de los conceptos,

procedimientos y métodos de las muy variadas disciplinas que hacían parte de las Ciencias Sociales.

Otra categoría emergente dentro del análisis del documento de Estándares (2006), es el de “formación en ciencia”, entendiendo esta como la apuesta que plantea el MEN para la educación básica y media que busca aproximar progresivamente al estudiante al conocimiento científico para que este desarrolle actitudes y posturas críticas frente a la realidad, a la vez que le permita el acceso o la inserción en un sistema mundo que privilegia la competitividad.

Para lograr esa formación en ciencia, los estándares se organizaron a través de unos ejes articuladores que se enfocarían en las formas como se aproximarían, apropiarían y aplicarían los estudiantes el conocimiento ofrecido. De estos tres componentes, para objeto de este estudio, se pondrá el foco en el segundo: “manejo conocimientos propios de las ciencias sociales o naturales”, ya que implica saber cuáles son los conocimientos específicos de las disciplinas que se manejarán para esta área. Para este componente, el MEN planteó unas subdivisiones, buscando con ello organizar el conocimiento disciplinar de acuerdo a la complementariedad que pueda haber entre ellas. Así, de las subdivisiones, solo una de las tres guarda relación con la historia, la cual a su vez guarda relación con los ejes generadores presentados en los Lineamientos Curriculares del 2002. Por ello, el documento de Estándares (2006) busca ser complemento de los Lineamientos y desarrollar los planteamientos temáticos que se presentaron en este último documento.

Los dos documentos son claros en su intención de superar el planteamiento por temas dentro del área para pasar a la aproximación y estudio por problemáticas. Lo anterior quiere decir que la referencia a conceptos asociados a la enseñanza de la historia es escasa, o solo puede ser apreciada de alguna manera en los ciclos finales de la educación básica y la media. Así,

conceptos como pensamiento histórico, memoria histórica o conciencia histórica son difíciles de encontrar, ya que las propuestas del documento de lineamientos y estándares se centran en aspectos transdisciplinarios o interdisciplinarios. Estos documentos los desdibujan para ahora centrarse en elementos descriptores sobre las competencias que los estudiantes en educación básica y media deben alcanzar.

Se aclara que no se está en desacuerdo con los enfoques propuestos por el MEN en los Lineamientos y Estándares de una perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar que basa la enseñanza y el estudio de la sociedad a partir de elementos problematizadores; solo que en una nación que ha estado atravesada por conflictos, es necesario promover debates y reflexiones profundas que ayuden a la comprensión de ese pasado conflictivo que aún persiste en Colombia. Lograr un pensamiento histórico o una conciencia histórica no se alcanza bajo los enfoques actuales, se requiere incorporar algunos cambios que permitan una comprensión más crítica de los procesos históricos que han atravesado al país. Esto fue lo que buscó la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC con el documento que analizaremos a continuación.

Una reflexión necesaria y pertinente para el país: La Enseñanza De La Historia De Colombia Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz.

El último de los documentos a analizar corresponde a la propuesta elaborada por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC-, quien dando cumplimiento al mandato dado por la Ley 1874 2017, artículo 6, parágrafo 1, y el Decreto 1660

de 2019, elaboró una propuesta que denominó “Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia”. Esta propuesta fue entregada por la Comisión al MEN en el 2022 con una serie de recomendaciones que esperaban fueran materializadas mediante la expedición de unos nuevos lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales, pero esta vez, enfocada al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de educación básica y media.

Respecto de este documento, se debe partir por considerar algo sugerido al inicio del presente artículo: el agendamiento del tema de la enseñanza de la historia en escenario político nacional obedece a momentos históricos particulares.

Al igual que en 1948 cuando, por medio de un decreto, se intensificó la enseñanza de la historia, en la segunda década del siglo XXI el interés por este tema comenzó a acrecentarse y copar espacio en la agenda pública. Según Acevedo (2024), desde el año 2016 la Asociación Colombiana de Historiadores había estado trabajando con el Ministerio de Educación Nacional para el restablecimiento de esta disciplina. Sin embargo, y más allá de que el tema haya hecho parte de la agenda pública del país y que se haya tratado en algunos editoriales de los principales periódicos como lo afirma Arias (2015), es necesario considerar que uno de los principales motivos que llevó a los tomadores de decisiones a expedir una ley al respecto fue el de motivar una reflexión profunda sobre el pasado reciente del país. Este debía permitir aclimatar las condiciones de un acuerdo de paz que se había firmado entre el Gobierno Santos y las FARC-EP. Lo anterior puede evidenciarse en lo expresado por la CAEHC, cuando dice lo siguiente:

Reconocer en el actual momento político que vive el país una oportunidad para reivindicar y fortalecer, desde la enseñanza de la historia, la reconstrucción de la memoria

colectiva, la reconciliación y convivencia pacífica a partir de la verdad. ... Es decir, avanzar en la transformación de la cultura política que posibilite desnaturalizar las violencias, superar las estigmatizaciones, recomponer la confianza y el tejido social, fomentar el reconocimiento y el respeto a las diferencias, afianzadas en aptitudes de convivencia democrática. (CAEHC, 2022, p.14)

De esta manera, las condiciones particulares que estaba viviendo el país para el momento permitieron que la historia volviera a cobrar una importancia destacada dentro del ámbito educativo nacional. Lo anterior implicaba cambios o ajustes en los procesos de enseñanza. Estos deberían ajustarse para permitir y fomentar las discusiones y debates entorno a los hechos más problemáticos de la historia de la nación.

¿Cuál era la pretensión o el nuevo enfoque sobre la enseñanza de la historia? De acuerdo con el documento propuesto por la CAEHC, fomentar en los estudiantes la conciencia histórica y pensamiento histórico. De acuerdo con el método de análisis que aquí se propone, estas categorías se sitúan como fundamentales para la comprensión de los propósitos que su tuvieron con la ley en lo referente a la enseñanza de la historia.

Las referencias que se toman para el desarrollo y comprensión de esta categoría vienen particularmente de las Orientaciones Curriculares para el campo del pensamiento histórico (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2006) y de Josep Fontana (2003), quienes proponen una enseñanza de la historia que supere la visión lineal y estatista. Ellos proponen centrarse en las múltiples historias e identidades que construyen los grupos subalternos. Es por ello que la propuesta presentada por la CAEHC busca la inclusión y reivindicación de enfoques regionales, territoriales y locales; de género, étnico, afro y raizal.

Pensar históricamente también implica la una redefinición de la historia como método, ya que la construcción de los relatos no se realiza solo desde posiciones hegemónicas o de poder, sino desde otros espacios como las escuelas o colegios. Como la misma propuesta de la CAEHC lo señala

Esta historia es fundamental actualmente, en la medida en que fomenta una conciencia de acción colectiva e individual y resistente, fruto de pensar históricamente, por ejemplo, contra el negacionismo y contra las formas de reescritura de la historia desde la hegemonía o la invisibilización de colectivos y sus procesos históricos. (CAEHC, 2022, p. 22).

De igual manera, pensar históricamente involucra la construcción de sentido, donde se ubica al sujeto desde el presente y sus problemáticas. Esto permite, a partir de allí, indagar las causas en un pasado que le permita de manera holística plantear soluciones para el futuro. La CAEHC, entiende el pensamiento histórico desde la idea de Campos (2021), para quien esta categoría significa

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

En cierta medida, desde la perspectiva planteada por Fontana (2003), propuestas como las que se hacen desde la CAEHC podrían llamarse contrahegemónicas. Propone la comprensión de la realidad y la construcción de relatos (principalmente locales) desde la diversidad en contraposición a los discursos establecidos y difundidos desde los espacios de poder.

Es por ello que el pensamiento histórico debe estar orientado hacia la construcción de una conciencia histórica. Esta entendida como conciencia colectiva en la medida en que implica la comprensión colectiva del pasado para a partir de allí transformar el presente y definir el futuro. Es como lo plantea Fontana (2003) refiriéndose a Marc Bloch, cuando señalaba que,

Una conciencia colectiva, afirmaba, está formada por “una multitud de conciencias individuales que se influyen incesantemente entre sí”. Por eso, “formarse una idea clara de las necesidades sociales y esforzarse en difundirla significa introducir un pellizco de levadura en la mentalidad común; darse una oportunidad de modificarla un poco y, como consecuencia de eso, decantar de alguna manera el curso de los acontecimientos, que están regidos, en última instancia, por la psicología de los hombres (Fontana, 2003).

En línea con esta postura, también lo entiende la CAEHC, pero en una visión mucho más reciente y contextualizada, quienes lo expresa de la siguiente manera

La conciencia histórica, como ya se argumentó, es la que permite al sujeto situarse en el tiempo, comprender la relación entre pasado y presente, sus cambios y permanencias; así mismo le permite comprender su actuación en el tiempo y en relación con los demás, desde una narrativa propia (como forma humana y racional intrínseca) y

colectiva, es decir para el entorno social y cultural al que pertenece, entendiendo que este lo moldea así mismo. (CAEHC, 2022, p. 22).

De esta manera, la enseñanza de la historia, bajo el enfoque de la propuesta presentada por la CAEHC, estaba pensado para la construcción de un nuevo ciudadano o sujeto, uno que se pensara históricamente. A partir de allí ayudaría a la configuración de una nación diferente, en la cual se pudieran afianzar categorías como la reconciliación, convivencia y paz, categorías que, por cierto, se configuraron como emergentes al hacer la lectura de este documento.

Hallazgos.

Luego de haber realizado el análisis de los documentos que se plantearon como objeto de estudio para determinar los enfoques que guiaron en la enseñanza de la historia en el país en los últimos años, se encontraron los siguientes hallazgos:

Con la reforma planteada desde 1984 y, principalmente con la Ley General de Educación y la promulgación de los lineamientos curriculares de 2002, se buscó superara el asignaturismo y la materia vista por temáticas. Esto para buscar, principalmente, que los currículos se platearan desde una perspectiva transdisciplinar y desarrollada a partir de elementos problematizadores que ayudaran a entender de una manera crítica la realidad. En ese sentido, la enseñanza de la historia y los fenómenos sociales buscaban hacerse desde una perspectiva amplia e interdisciplinar, buscando con ello ver la complejidad de la realidad circundante y cómo esta se había configurado. Esto al tiempo que se buscaba superar un aprendizaje memorístico cargado de datos, fechas, anécdotas y temas.

La lectura y comparación de los tres documentos a través de categorías específicas nos permite hablar de dos momentos marcados en la enseñanza de la historia: uno en el que se aborda la comprensión de la realidad desde el concepto amplio de las ciencias sociales, bajo el ropaje de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Este además incluye nociones conceptos como los de calidad y competencia, comunes dentro de las lógicas del mercado. Otro momento en el cual se pretende restablecer la enseñanza de la historia, pero bajo el cual el proyecto de construcción de identidad se haga bajo una orientación inclusiva, para lo cual los conceptos de pensamiento histórico y conciencia histórica son claves.

Los debates entorno a la enseñanza de la historia responden a momentos particulares de la historia del país. Al igual que en 1948, sectores de la sociedad con capacidad de influencia y de toma de decisión vieron la necesidad de intensificar o restablecer la enseñanza de la historia. La diferencia de ese momento al actual se encuentra en los objetivos o intencionalidades propuestas. En lo que respecta al periodo de tiempo de nuestra investigación, vemos que la orientación o enfoques de la enseñanza en la primera década del siglo XXI estaban cobijados bajo el concepto de ciencias sociales. Para este la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad era el método más idóneo para la comprensión de la realidad y los fenómenos sociales. Solo fue hasta el 2016 que la historia como disciplina vuelve a cobrar importancia en el ámbito educativo nacional, hecho que se determinó con la expedición de la Ley 1874 de 2017, solo que esta vez desde una orientación política diferente que era la de afianzar la paz y la convivencia en el país.

Dentro del análisis se evidenció que hay unas categorías emergentes como las de calidad y competencia, propias de la época que responden más a lógicas de un sistema capitalista, que a categorías propias de un conocimiento histórico contemporáneo.

Al momento no se ha expedido, por parte del MEN, un nuevo documento de lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia en el cual se recoja lo propuesto por la CAEHC. Esto no quiere decir que el tema sea objeto de interés del actual gobierno, todo lo contrario, este ha demostrado un interés excepcional por el tema, hecho que se expresa con la inclusión en el Plan Nacional de Desarrollo (Ley 2294 de 2023, artículo 121) y en la expedición de la Directiva Ministerial 003 de junio de 2024 en la cual se dan “orientaciones para la Enseñanza de la Historia como Disciplina Integrada a las Ciencias Sociales”.

Conclusiones.

Las lecturas hechas sobre los enfoques que han primado en la enseñanza de la historia permiten compartir posiciones como las de Hejeile-Gutiérrez (2023), en cuanto que la enseñanza de la historia en la educación básica y media colombiana, particularmente desde su abordaje integrado con las ciencias sociales entre 1984 y 2017, se ha visto influenciada por dos factores que han desdibujado en alguna medida su importancia como disciplina dentro del aula de clase, como son la orientación de la educación media hacia el desarrollo de competencias laborales que fortalezcan la fuerza trabajadora del país. También la ausencia de lineamientos curriculares claros para la enseñanza de esta disciplina de acuerdo con lo observado entre los años 80 y 90. Esto, aunado a las directrices ministeriales dadas de manera reciente enfocadas en las ciencias sociales integradas, relegan de cierto modo la historia a una parte de éstas.

Frente a esto, retomando la idea de Gutiérrez (2023), en referencia a la función social de la educación, han sido determinantes desde la expedición de estas normas la integración de la educación técnica y la promoción de la formación para el desarrollo humano como aporte a la

fuerza productiva del país. Contrario a esta lógica, es necesario considerar que para un ejercicio integral de la ciudadanía es trascendental que esta tenga la capacidad de pensar de manera crítica, respetar la humanidad y la diversidad de otros, hecho que sólo se hace posible a través de la enseñanza de la disciplina histórica. Esta permite conocer e interpretar la realidad social de la que son parte los sujetos desde su contexto particular, de esta manera se puede comprender el origen de la problemática social que ha afectado y persiste actualmente. Esto afianzaría la conciencia crítica respecto al pasado y facilita el entendimiento del presente (Fontana, 2003; Nussbaum, 2005).

Asimismo, se evidenció que, desde la política educativa, se han adelantado esfuerzos por sentar las bases para una enseñanza de los estudios sociales desde una visión integral. Esto teniendo el contexto socioeconómico de finales del siglo XX que insta a la defensa de la democracia liberal y el desarrollo capitalista. Lo cual demuestra que la visión de la enseñanza de las ciencias sociales no es la misma que en la época de la violencia, puesto que en las reflexiones y estudios recientes en torno a la enseñanza de la historia develan que ha quedado relegada a ser “una pieza de museo en el currículo contemporáneo”.

Lo anterior conlleva a analizar de manera crítica el uso de textos escolares que afirman cumplir con los lineamientos curriculares estipulados por el MEN, en tanto aspectos de su contenido van en línea con los marcos y normativas que buscan integrar los diferentes saberes y aplicar la interdisciplinariedad.

En la consideración de esta investigación, la apuesta de la CAEHC y del nuevo gobierno constituye una necesidad en los procesos formativos de los estudiantes de la educación básica y media del país. Esta apuesta por desarrollar un pensamiento histórico y una conciencia histórica

es un imperativo para la construcción de un sujeto con un pensamiento crítico. Este sujeto será quien ayude a cimentar cambios orientados hacia la justicia y la equidad en Colombia.

Promover el desarrollo de una conciencia histórica fomenta el surgimiento de diferentes capacidades de pensamiento y emociones (Nussbaum, 2018), que aportan a la configuración de una inteligencia holística y un pensamiento complejo (Morín, 2011). Lo anterior dado que la emoción que suscita el acercarse a la historia del mundo, desde el relato personal para la comprensión del ser y del sentido de la vida, logra visiones del mundo mucho más amplias y profundas, más empáticas y críticas.

Hacer nodos y tejer redes es el símbolo de nuestro tiempo. Hilvanar múltiples historias desde diferentes miradas y procesos que han tomado parte a través del tiempo, las culturas, los contextos geográficos, entre otros factores. Esto forma, no solo seres humanos sino sociedades emocionalmente respetuosas, compasivas e intelectualmente dialogantes, que tienden más a integrar que a dividir; a escuchar, que a imponer; a construir con otros y hacer redes en lugar de colonizar al otro.

Por ello, entender la enseñanza de la historia desde los conceptos que propone la CAEHC, implica una redefinición de lo que esta ha implicado en la historia de la educación en Colombia. Plantear una enseñanza de la historia desde categorías como las de pensamiento histórico y conciencia histórica permite a la nación construir una identidad desde la inclusión.

Por ello es necesario la construcción de una nueva enseñanza de la historia, una que nos provea de un nuevo sentido de identidad, construido desde el aula y no desde los espacios de poder. Ya que en estos la historia y la enseñanza es un terreno para la colonización con la implantación de “verdades” acabadas e incuestionables.

Referencias:

- Acevedo Tarazona, Álvaro, & Samacá Alonso, Gabriel. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 219-242. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100012&lng=en&tlng=es
- Acevedo, A. (13 de septiembre de 2024). *No podemos esperar consensos sobre el conflicto para enseñar su historia*. La Silla Vacía. <https://www.lasillavacia.com/silla-academica/no-podemos-esperar-consensos-sobre-el-conflicto-para-ensenar-su-historia/>
- Arias, D. (2015) La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. Tomado de: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- Arteaga y Camargo, (2012) Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6(13), 110 - 139.
- Anderson, B. (2006) *Comunidades imaginadas Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

- Campos, D. (2021). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. En Ibagón, N., Silva, R., Santos, A. & Castro, R. (eds.). (pp. 155-183). Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Carr, E. (1984) *¿Qué es la Historia?*. Ariel.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*. No. (21) 223-245. <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10>
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Ministerio de Educación
- <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/411536:El-Ministerio-de-Educacion-y-la-Comision-Asesora-para-la-Ensenanza-de-la-Historia-de-Colombia-se-reunieron-con-docentes-de-educacion-basica-y-media-para-socializar-las-recomendaciones-que-permitiran-actualizar-los-lineamientos-curriculares-del-area-de-ciencias-sociales>.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel.
- Fontana, J. (2003). *¿Qué historia enseñar?* *Revista Clío y Asociados*. La historia enseñada, (7) 15-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>
- Hejeile Gutiérrez, L. (2022). Enseñanza de la historia en Colombia: una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), vol. II(176) 49-60 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/153/15373104004/html/>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2002. Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Serie lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2006. Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2024. Directiva ministerial No. 003. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montali, G. (2019) Una vez más, Gramsci: teoría, hegemonía y voluntades colectivas. *Revista de la Carrera de Sociología* 9(9) 223-246.
- Morales, A. (2016). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Revista FOLIOS*, Núm. 46 (2017): (jul-dic).
Tomado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6296>
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2018). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las Emociones*. Paidós.
- Plá, S. (2011) La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* (84)
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007#:~:text=La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20es%20la%20acci%C3%B3n%20pol%C3%ADtica%20mediante,pasado%20dentro%20de%20la%20escuela

Rodríguez, A. (2022). *La Invención de un Pasado Común: La Enseñanza de la Historia en Colombia en la Primera Mitad del Siglo XX*. Revista Credencial Historia.

Tomado de: <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/la-invencion-de-un-pasado-comun-la-ensenanza-de-la-historia-en-colombia-en-la-primera>

Presidencia de la Republica. (15 de julio de 1948) Se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones. (Decreto número 2388 DE 1948)

Tomado de: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103421_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República. (11 de enero de 1962) Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato (Decreto 45 de 1962). Tomado

de: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103679_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la Republica. (22de enero de 1976). Reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Tomado de:

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/102584:Decreto-088-de-Enero-22-de-1976>

Presidencia de la Republica. (17 de julio de 1978). Se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular (Decreto 1419 de Julio 17 de 1978)

Tomado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-102770.html>

Presidencia de la Republica. (24 de abril de 1984) Se establece el Plan de la Educación Formal Colombiana. (Decreto 1002 de 1984) Tomado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103663_archivo_pdf.pdf