

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

— INFORME DE ESTUDIO —

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR





LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR BOGOTANO

2015

Autores:

Rocío Londoño

Mario Aguirre

Indira Sierra

Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaría de Educación de Distrito
Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas
Dirección de Preescolar y Básica
Diciembre de 2015





*El porvenir es tan irrevocable
como el rígido ayer.*

J.L. Borges

Agradecimientos

Agradecemos a la Secretaría de Educación Distrital el apoyo al proyecto de investigación sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar bogotano, que llevamos a cabo Rocío Londoño, Mario Aguirre, e Indira Sierra.

Agradecemos especialmente la confianza que nos brindaron el Secretario de Educación, Óscar Sánchez, la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia, Patricia Buriticá, el director de Formación Docente, David Montealegre y la directora de Educación, Preescolar y Básica, Adriana González,. Agradecemos el apoyo administrativo y técnico de María Teresa Gutiérrez y Nubia Yolanda Pinzón. E igualmente la colaboración de la Oficina de Comunicaciones de la SED para la publicidad del Seminario sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, efectuado el 1 y 2 de octubre del presente año, y para la publicación de las memorias de este seminario en la WEB institucional.

Nuestra gratitud con los colegas de la Asociación Colombiana de Historiadores, Javier Guerrero y Darío Campos, y el presidente de la Academia Colombia de Historia, Juan Camilo Rodríguez, por incluir nuestro seminario en la programación del XVII Congreso Colombiano de Historia.

Agradecemos a los ponentes que aceptaron discutir sus ideas sobre la enseñanza de la Historia con los docentes de Ciencias Sociales de los colegios bogotanos que participaron en el seminario de octubre.

Agradecemos, por último, a las maestras y los maestros, y a los estudiantes, que acogieron la invitación a participar en los grupos focales y en las entrevistas relacionadas con esta investigación.

Contenido

ÍNDICE DE ANEXOS	9
Presentación	10
1. Hitos de la historia escolar y de la historiografía colombiana	15
1.1. De la Historia tradicional a la Nueva Historia de Colombia.....	18
1.2. De la historia oral a la Memoria Histórica	29
1.3 La Ley General de Educación (115 de 1994) y la enseñanza de las Ciencias Sociales	31
2. Enseñanza de la Historia en los colegios públicos de Bogotá. Estado de la cuestión.....	34
2.1. El caos de las esferas.....	36
2.2. La Enseñanza de la Historia al Debate. Acuerdos, recuerdos y polémicas.....	59
2.3 Evaluar la historia	78
2.4 Los recursos educativos	83
2.5 La Formación de los Maestros.....	103
3. Enseñanza de la Historia en el Aula. Planes de estudio y opiniones de los agentes educativos.	111
3.1. Mallas Curriculares Colegios Distritales de Bogotá.	112
3.2 Opiniones de docentes y estudiantes del sector público en Bogotá	121
¿Qué se enseña en Historia?.....	123
¿Cómo se enseña la Historia?	137
¿Para qué enseñar Historia?	145
4. La Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en los colegios privados de Bogotá.....	149
4.1. Proyectos pedagógicos y enseñanza de Historia en los colegios privados de Bogotá.....	153
4.2. Estrategias didácticas, uso de textos escolares y de otros recursos didácticos.....	163
4.3 ¿Para qué enseñar Historia en la sociedad actual?.....	168
5. Memorias de las violencias y el conflicto colombiano.....	173
en el ámbito escolar	173

5.1 El momento actual, lugar y pertinencia de pensar en las memorias del conflicto interno en la escuela.....	176
5.2 Interés por la memoria y la historia reciente.	178
5.3. Cómo abordar en la escuela el conflicto armado colombiano y trabajar desde las memorias.....	187
5.4 Hallazgos a partir del Estudio la Enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano.....	188
5.5 Propuestas para la enseñanza del conflicto armado colombiano y uso de las memorias del conflicto en el contexto escolar	196
5.6 A manera de conclusión	223
Conclusiones y sugerencias.....	225

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1:** Relatorías Grupos Focales con docentes y estudiantes del Distrito sobre Enseñanza de la Historia.
- ANEXO 2:** Fichas de análisis de Mallas curriculares de Ciencias Sociales. 17 Colegios Distritales de Bogotá
- ANEXO 3:** Transcripción de Entrevistas a docentes de Ciencias Sociales, Colegios privados de Bogotá
- ANEXO 4:** Otras entrevistas: a Docentes colegios públicos, Funcionarios Secretaría de Educación y otras entidades; expertos en el tema de Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Bogotá.
- ANEXO 5:** Memorias del *Seminario sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar* (2015), Secretaría de Educación de Bogotá.
- ANEXO 6:** Listado de Investigaciones sobre didáctica de la Historia Reciente en Colombia. Aportado por la Universidad Pedagógica Nacional.
- ANEXO 7:** Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, *Claves para la enseñanza de la Historia*.

Presentación

La polémica académica sobre las implicaciones de la supresión de la enseñanza de la historia como una asignatura independiente en el currículo colombiano de la educación Básica y Media (Decreto 1002 de 1984) y su incorporación a un área general de Ciencias Sociales, ha tenido escasa repercusión en el Ministerio de Educación y en las secretarías de educación departamentales y municipales.

Hasta donde sabemos, después de la expedición, por parte del Ministerio de Educación, de los *Lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* y los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, respectivamente en 2002 y 2004, no se han realizado evaluaciones sistemáticas de la aplicación de estos referentes normativos en la planeación curricular de las instituciones educativas del país. Sin embargo, se han realizado varios estudios que aportan conocimientos y elementos de juicio, no solo en lo tocante a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en la educación Básica y Media, sino también en lo que respecta a la formación académica y pedagógica de los docentes de primaria y secundaria.¹

¹ De los estudios publicados entre 1999 y 2015 y que fueron consultados para este trabajo, consideramos particularmente interesantes los siguientes: Rodríguez, Sandra, “Aproximación a la formación de profesores en Ciencias Sociales e historia en Colombia: elementos para el debate”, en *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá; Arias, Diego (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* No. 52. Bogotá; Sánchez, Nubia (2013) “Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia”, en *Uni-pluri/versidad* Vol. 13, No 2. Universidad de Antioquia, Medellín.; Guerrero, Carolina Andrea (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en*

Por otra parte, las repercusiones sociales y políticas del conflicto armado interno, como también las conversaciones de paz de La Habana-Cuba, han motivado el interés de los docentes de Ciencias Sociales, Ética y Humanidades por temas relacionados con la historia del conflicto y las *memorias* de las víctimas de la violencia armada en Colombia.

En Bogotá se han realizado valiosos trabajos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historia en la educación básica y media, auspiciados unos por universidades públicas como la Pedagógica Nacional, la Distrital y la Nacional, y otros por el Instituto para la educación y el desarrollo pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación Distrital (SED). Observamos, sin embargo, que entre las ideas y las propuestas consignadas en esos trabajos y el ejercicio práctico de los docentes en el aula de clase, hay una brecha considerable que debería ser objeto de análisis. Al respecto, proponemos dos hipótesis: una, los escritos de los historiadores (y profesores universitarios) sobre la enseñanza de la historia en el ámbito escolar colombiano son desconocidos por la inmensa mayoría de los docentes Bogotá (y aun más del resto del país). Dos, la complejidad y el carácter excesivamente abstracto, o teórico, de algunos de esos trabajos hace difícil su comprensión y aún más difícil su aplicación en el aula de clase.

A esto se suma el que, como lo señalan varios trabajos que aquí citaremos, la investigación histórica en Colombia y los programas de Historia de las universidades, se han mantenido al margen de la didáctica de la Historia y de la difusión masiva de conocimiento histórico. No sorprende, pues, la perdurabilidad de concepciones y prácticas tradicionales, no necesariamente negativas, en la

Colombia 1973-2007. Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, Bogotá, Colombia; Cortés, Ruth Amanda; González, Mireya; Barrantes, Raúl y Ortiz, María Consuelo (compiladores) (2010). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la Historia*; Secretaría de Educación Distrital/Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia, departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia; Campos et al (2007) *Colegios públicos de excelencia para Bogotá, Orientaciones Curriculares para el campo de pensamiento histórico, Serie Cuadernos de Currículo*. Secretaría de Educación Distrital, Bogotá; Comunidad Andina de Naciones, CAN (2006). *Informe La enseñanza de la Historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones- COLOMBIA*. Medófilo Medina, investigador, Vera Weiler, coinvestigadora, Boris Caballero, asistente de investigación.

enseñanza escolar de la historia. Tampoco sorprende la popularidad y el éxito de las lecciones radiales de Diana Uribe sobre Historia Universal, y de los programas de *History Chanel*, que gozan de prestigio no solo entre los docentes de Bogotá, sino también entre los estudiantes de los colegios distritales, no obstante su falta de rigor científico.

En la coyuntura actual se observa un auge de los trabajos de *memoria histórica* del conflicto colombiano, y en particular de la recolección de testimonios y relatos de las víctimas, dentro de los cuales sobresalen los proyectos pedagógicos de recuperación de las memorias de las víctimas promovidos por el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación y otras entidades públicas y privadas, cuya repercusión en la enseñanza actual de las Ciencias Sociales y de la Historia valdría la pena investigar. En el Capítulo 5 de este Informe hacemos una incursión preliminar en el tema de las memorias del conflicto interno en Colombia y su relación con la Historia reciente, y describimos algunos de los proyectos que en este campo se están realizando en algunos colegios del Distrito.

Consideramos que el actual proceso de paz es un momento especialmente propicio para pensar sobre cómo abordar en la enseñanza escolar, las complejas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro de Colombia, no solo en lo relativo a la guerra y la paz, sino también a las perspectivas de desarrollo y bienestar del conjunto del país, y en particular de la población rural, en el caso de que se llegue a un acuerdo de punto final entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, y otros grupos insurgentes como el ELN.

Este informe expone los principales resultados de un corto trabajo de indagación sobre la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar bogotano, que tuvo como objetivos principales:

1. Hacer una revisión de la literatura académica bogotana sobre la enseñanza de la historia en la escuela, publicada en los últimos 20 años, con el fin de determinar los enfoques y los temas históricos trabajados en la escuela primaria y secundaria, y las propuestas pedagógicas que se han formulado en

dicho campo.

2. Indagar qué piensan los docentes de Ciencias Sociales de los colegios públicos y privados de Bogotá sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Para qué enseñar historia en la educación básica y media?
- ¿Qué debe enseñarse en los diferentes grados o ciclos escolares?
- ¿Cómo enseñar historia en el ámbito escolar?
- ¿Qué lugar ocupa, en la enseñanza escolar, la memoria social y política del conflicto armado y los procesos de paz en Colombia?

3. Indagar las opiniones de estudiantes de secundaria de colegios distritales sobre las clases de Historia, y sobre los temas y personajes que despiertan mayor interés en ellos.

4. Analizar los currículos (o mallas curriculares) de Ciencias Sociales de una muestra de los colegios públicos de Bogotá, y determinar la intensidad horaria y los contenidos de la enseñanza de la historia en los diferentes grados escolares.

5. Evaluar los proyectos de memorias del conflicto armado colombiano que se están realizando en algunos colegios de Bogotá.

6. Hacer recomendaciones a la SED relacionadas con la enseñanza de la historia en el ámbito escolar y con la investigación de los problemas conceptuales y prácticos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en los colegios públicos de Bogotá.

Pensamos que es conveniente debatir en las instituciones educativas, y en las entidades oficiales de Educación, si la calidad y pertinencia de la educación se fortalecen creando cátedras por disposición del Congreso y del Presidente de la República, como por ejemplo la Cátedra de la Paz, ordenada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. En este mismo sentido, vale la pena pensar si mediante la expedición de una ley que ordena restablecer la enseñanza de la Historia como una asignatura específica del currículo escolar, se resolverían limitaciones como el escaso tiempo semanal

y los problemas de rigor y pertinencia de que actualmente adolece la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la Historia en los colegios. Cabe preguntarse además si ese tipo de intervenciones, por bien intencionadas que sean, no terminan por afectar la autonomía académica de las instituciones educativas.

Otro asunto que valdría la pena evaluar y debatir, por parte del MEN y las Secretarías de Educación, son las consecuencias de la supresión del uso de textos escolares, entre estos los de Historia, en los colegios oficiales, bajo el supuesto de que perpetúan viejas prácticas como la memorización y propician la pereza intelectual entre los docentes y los estudiantes.

Este informe está dirigido especialmente a los docentes de los colegios de Bogotá. Consta de cuatro capítulos en los que exponemos de manera sintética nuestras hipótesis, y las de otros estudios, sobre la enseñanza de la historia en los colegios públicos y privados de Bogotá. A su vez, en el quinto capítulo hacemos referencia a los conceptos de *memoria histórica* y *memoria colectiva* y su uso reciente para dar cuenta de la historia del conflicto armado en Colombia. Incluimos así mismo las opiniones de los docentes consultados para este trabajo sobre la relación entre memoria e historia, pasado y presente, y sobre la creación de la Cátedra de la paz.

El informe concluye con una síntesis de los principales hallazgos del trabajo y unas sugerencias o recomendaciones en lo que respecta a la enseñanza de la historia en la educación básica y media en Colombia.

1. Hitos de la historia escolar y de la historiografía colombiana

Los estudiosos de la enseñanza de la historia en Colombia, aparte de subrayar y criticar la influencia que hasta la década de 1970 tuvo el *Compendio de la Historia de Colombia* de Henao y Arrubla², entre los escolares y los colombianos en general, ponen de relieve algunos hitos que, al parecer, han marcado los cambios y los debates que sobre este tópico se han producido especialmente a partir de la expedición del Decreto 1002 de 1984, por medio del cual el gobierno del presidente Belisario Betancur “[estableció] el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana”. Entre otras medidas, este decreto dispuso la integración de la enseñanza de historia, geografía y cívica en una materia denominada Ciencias Sociales³, dentro de la cual posteriormente se incluirían dos materias adicionales: Democracia y Constitución (Ver capítulos 2 y 3). A este decreto se atribuye, en buena medida, la desaparición de la Historia del pensum escolar colombiano.

² De este texto o manual hay una versión extensa y una resumida para las escuelas primarias. En 1910, como resultado de un concurso público, fue adoptado como texto oficial para la enseñanza de la Historia de Colombia en las instituciones educativas. Desde entonces se han publicado cerca de sesenta ediciones. De los estudios críticos de este texto véase, entre otros, Herrera, Martha Pinilla y Suaza (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; y Pinilla, Alexis V (2003). “El compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX”, *Revista Colombiana de Educación No 45*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, segundo semestre de 2003.

³ De acuerdo con este decreto: “Las áreas de formación se clasifican en: comunes, las que ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional, y propias, las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional”. Las Ciencias Sociales son comunes a la Educación Básica Primaria y Secundaria y a la Media Vocacional. En esta última se incluye la enseñanza de filosofía.

Aparte del Decreto 1002, entre 1994 y 2004 se produjeron importantes cambios normativos en la educación colombiana en torno a los cuales se ha revivido y renovado el debate sobre la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en Colombia. En primer lugar, la Constitución de 1991, de cuyas implicaciones en la educación y la cultura subrayamos el reconocimiento de Colombia como una nación multiétnica y pluricultural, reconocimiento que no solo puso en tela de juicio la *historia tradicional* de blancos y mestizos, que exaltaba la herencia cultural hispana y católica y trataba a los pueblos indígenas como incivilizados o menores de edad. También propició nuevas visiones e interpretaciones de la historia nacional que tienen en cuenta, entre otros aspectos, la diversidad étnica, social y cultural de la población colombiana; e igualmente los roles sociales y políticos de las mujeres y de las minorías étnicas y de otros grupos.

En segundo lugar, de conformidad con la nueva constitución, en 1994 fue expedida la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); y una década después, el Ministerio de Educación expedirá primero los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* (2002) y luego los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Sociales* (2004)⁴, dos documentos que constituyen un notable esfuerzo (conceptual y práctico) por poner la educación, en términos pedagógicos y de contenidos, a tono con las necesidades del desarrollo nacional en el contexto mundial, y con nuevos enfoques de la educación.

Respecto de la reforma curricular de 1984, el diagnóstico que antecede a los Lineamientos de Ciencias Sociales (2002) sostiene que no ha habido una real integración, entre otras razones porque los docentes (mujeres y hombres) no tienen una noción integrada de las Ciencias Sociales, puesto que en su mayoría han sido formados en una disciplina particular. Se afirma asimismo que en la práctica docente sigue predominado la enseñanza tradicional de historia y geografía. A esta inercia de la tradición se suma una acentuada “atomización del conocimiento social [en] gran número de “contenidos” y/o “temas” que se deben trabajar por obligatoriedad en y desde el área de Ciencias Sociales, en un sentido regular o transversal”⁵:

- Cátedra de Estudios Afrocolombianos
- Constitución Política y Democracia
- Educación Ética y Valores Humanos

⁴ Ministerio de Educación Nacional, Serie Guías No 7, 2004. Puede consultarse en el portal del MEN.

⁵ Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, 2002. Puede consultarse en el portal del MEN.

- Educación Ambiental
- Educación en Estilos de Vida Saludable

Aun cuando los Lineamientos intentaron definir el carácter integral de la Ciencias Sociales y hacerlo aplicable a través de varios mecanismos (ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias)⁶, hoy en día no solo persiste la dispersión, sino que desde el Congreso y el Ejecutivo se ordenan cátedras obligatorias, como la de la Paz, que acentúan la atomización de la dispersa área de Ciencias Sociales.

Ahora bien, tanto los Lineamientos como los Estándares han suscitado debates e investigaciones sobre las Ciencias Sociales y la Historia en el mundo actual, que han puesto de relieve la conveniencia de revisar los currículos y los métodos de enseñanza de estas en el ámbito escolar. Más aún, algunos de estos trabajos contienen interesantes apuestas curriculares que buscan responder a las preguntas clásicas: ¿Para qué enseñar Historia? Y ¿Cuáles serían los contenidos y métodos más adecuados para enseñar Historia a los niños y jóvenes de ambos sexos? (Ver Capítulo 2).

Palabras más palabras menos, estos son los principales interrogantes que, desde distintas perspectivas teóricas, intentan resolver los trabajos sobre la enseñanza de la historia en Colombia publicados entre 2004 y 2015, dentro de los cuales incluimos los informes del Convenio Andrés Bello (CAB)⁷ y la Comunidad Andina (CAN)⁸ sobre la enseñanza de la Historia de América Latina y España. Cabe decir que el Informe sobre los resultados de los talleres con docentes de los países del CAB, efectuados entre 2003 y 2005, cuyo editor es el historiador colombiano Medófilo Medina⁹, contiene una interesante propuesta sobre los ejes temáticos que podrían estructurar la enseñanza de la Historia en los países de América Latina, a la cual haremos referencia más adelante.

⁶ Véase el Capítulo 2 de este informe.

⁷ Del Convenio Andrés Bello [CAB] son miembros los siguientes países: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. <http://convenioandresbello.org/inicio/>

⁸ La Comunidad Andina [CAN] la conforman Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. <http://www.comunidadandina.org/>

⁹ Medina, Medófilo [Editor] (2007). *Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la Historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003-2005*. Convenio Andrés Bello, Colombia.

Agreguemos que en la discusión sobre las implicaciones (culturales y políticas) que en Colombia ha tenido la supresión de la Historia como una materia específica del currículo escolar, también han incidido coyunturas políticas como el Bicentenario de la Independencia (2010), e incluso noticias triviales como los resultados de la selección de *History Chanel* de los personajes notables (o históricos) de diferentes países (2012)¹⁰.

Como es de esperar, los principales promotores de este debate en el siglo XXI son la Academia Colombiana de Historia y la Asociación Colombiana de Historiadores, acompañadas de un efímero apoyo de los medios masivos de comunicación. Entre las pocas repercusiones políticas de este debate, hay que mencionar el proyecto de ley que actualmente está elaborando la senadora Viviane Morales y su equipo de asesores, con el respaldo de las asociaciones de historiadores y cuya finalidad es restablecer la enseñanza de la Historia como una materia independiente del pensum escolar. Consideramos que este proyecto debería ser objeto de discusión no solo en el ámbito educativo, sino también en la sociedad en su conjunto.

Para ampliar un poco más el horizonte de nuestro tema de estudio, conviene hacer referencia, en primer lugar, a ciertos desarrollos de la historiografía colombiana, orientados no solo a la investigación y la enseñanza de la Historia sino también a su difusión y divulgación masiva. Haremos referencia, en segundo lugar, a la Ley General de Educación y a la normatividad expedida por el Ministerio de Educación para orientar y estandarizar la enseñanza de Ciencias Sociales en la educación básica y media.

1.1. De la Historia tradicional a la Nueva Historia de Colombia

La enseñanza de la Historia en Colombia, a la luz de las concepciones tradicionales y modernas, puede abordarse viendo primero una síntesis del libro de Miguel Aguilera *La enseñanza de la Historia en Colombia*, publicado en 1951; y luego un documento del Ministerio de Educación, elaborado en 1971 por los historiadores Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, que contiene un diagnóstico y una propuesta de enseñanza de la

¹⁰ En Colombia, el personaje "histórico" seleccionado por los encuestados por *History Chanel* fue el ex presidente Álvaro Uribe Vélez, selección que causó preocupación entre los historiadores, algunos de los cuales dijeron que esa selección era sintomática del abandono de la enseñanza de Historia de Colombia en las instituciones educativas.

Historia en la educación secundaria, fundamentada en enfoques historiográficos que en Colombia recibieron la denominación genérica de *Nueva Historia*. Al parecer, esta propuesta tuvo cierta incidencia en las políticas curriculares de los años 70 y 80¹¹. Precisamente, en el documento *Claves para la enseñanza de la Historia* (Anexo), Jaramillo y Melo justificaron la integración de la enseñanza de la Historia y la Geografía.

La historia tradicional y oficial

En 1951, en medio de la violencia sectaria y siendo presidente Laureano Gómez, fue publicado en México un libro que Miguel Aguilera, miembro de la Academia Colombiana de Historia, había escrito por solicitud del Instituto Panamericano de Historia y Geografía, sobre *La Enseñanza de la Historia en Colombia*¹², el cual haría parte de la colección de *Memorias sobre la enseñanza de la Historia* publicadas por dicho instituto. Hasta donde se sabe, este es el primer estudio sobre el tema en la Colombia moderna. Tomando como base factual las medidas oficiales, los currículos, los textos escolares y la producción historiográfica de la segunda mitad del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, Aguilera da cuenta, en detalle y con cierto control de su afinidad política con el conservatismo, de los cambios en la educación y en la enseñanza de la historia durante un periodo crucial para la formación del Estado y la nación colombiana. Dicho en otras palabras, este libro es una elocuente síntesis de lo que los historiadores colombianos de la década de 1960 en adelante han denominado *Historia tradicional e Historia oficial*, algunos de manera descriptiva y otros en forma despectiva. Aguilera comienza por dar

¹¹ En una conversación informal que Rocío Londoño sostuvo recientemente con Jorge Orlando Melo, dijo que Jaramillo y él tenían alguna responsabilidad en la invención de un área integrada de Ciencias Sociales que comprendía la Historia y la Geografía.

¹² El libro de Aguilera consta de cuatro partes, tres de las cuales se refieren a los contenidos de la enseñanza de la Historia desde la conformación de la República hasta mediados del siglo XX: 1. Enseñanza de la Historia patria; 2. Enseñanza de la Historia universal; 3. Enseñanza de la Historia de América y otras enseñanzas históricas; 5. Visión de conjunto (Visión personal y proyecto de reforma). Contiene además 8 Apéndices con los siguientes documentos: “1. Los Programas de Historia Patria vigentes en 1950 para las Escuelas Primarias”; “2. Los programas de Historia Nacional para los cursos de Normalistas y Bachillerato”; “3. El Decreto No 3408 de 1948 (1º de octubre), por el cual se modifica el Plan de Estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria”; 4. “[El pensum de] Historia Universal”; “5. Historia del Arte. Programa vigente en 1950 en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional”; 6. “Temas históricos del Programa de Geografía de América para IV año de Bachillerato”; 7. “Historia de la Literatura Colombiana, VI Bachillerato”; y 8. “Programa de Historia de la Educación, Año VI Normal”.

cuenta de la inserción de la enseñanza de historia en los planes educativos de Colombia a partir de la Ley de Instrucción Pública expedida por el General Francisco de Paula Santander en 1826, en cuyo plan de estudios aparece una asignatura denominada “Principios de Geografía, Cronología e Historia”. En 1850, en un decreto legislativo del General José Hilario López, se “ nombra por primera vez la Historia especial de la Nueva Granada”.¹³ En lo que respecta a la obligatoriedad de la enseñanza de Historia Universal, Aguilera dice que primero fue obligatoria para el Bachillerato en Literatura (1842) y luego se incluyó en el plan de estudios de la facultad de Literatura y Filosofía. En 1882, el Gobierno, a través del embajador de Colombia en Londres (Carlos Holguín), contrató al profesor suizo Ernesto Rothlisberger para dictar el primer curso de Historia Universal en la Universidad Nacional.

Tanto en el siglo XIX como en la primera mitad del siglo XX, los textos escolares eran el principal recurso didáctico de que disponían los maestros y las maestras del país. Aguilera describe los textos escolares de Historia Patria, Historia Universal y Prehistoria que se utilizaban en ese extenso periodo. De Historia Patria, antes de 1871, había dos pequeños compendios que solo servían para las escuelas primarias.¹⁴ Para suplir esta carencia, en 1871, el Gobierno le encomendó a José María Quijano Otero, profesor de Historia de la Universidad Nacional, la escritura de un compendio de Historia Patria que comprendiera “la historia del descubrimiento, conquista y colonización del país, y la de su emancipación y organización como República independiente”¹⁵. Dice Aguilera que el texto de Quijano fue considerado como “el más completo y brillante [de la época]”, y que sirvió de guía a los docentes hasta bien entrado el siglo XX.

Para enseñar Historia Universal se utilizaban los textos del francés Víctor Dury (traducidos y adaptados por el profesor César Guzmán, con aprobación de la editorial Hachette) y del Abate Drioux¹⁶. Según Aguilera, esos textos tenían “reputación de buenos, sencillos y veraces”. En el último tercio del siglo XIX, se publicaron dos textos de Historia Universal, escritos por autores colombianos: *Rudimentos de Historia universal para las escuelas de Colombia*, de Venancio G. Manrique, publicado en 1873 y que Aguilera

¹³ Aguilera, Miguel (1951) *La enseñanza de la Historia en Colombia*. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, México. P. 5

¹⁴ *Ibíd.*, p.25

¹⁵ *Ibíd.*, p.50.

¹⁶ *Ibíd.*, p.98.

califica como un “manual sencillo y elegante”, y un *Tratado elemental de Historia Antigua*, escrito por Carlos Martínez Silva en 1883 para llenar vacíos en la instrucción literaria¹⁷.

De la enseñanza de la Historia durante la primera mitad del siglo XX, Aguilera destaca, entre otros, los siguientes hitos:

- La fundación de la Academia Colombiana de Historia en 1902, por el Presidente José Manuel Marroquín y el Ministro de Instrucción Pública José Joaquín Casas.
- La expedición, en 1905, de un nuevo pensum escolar en el que se otorga un importante lugar a la Historia y la Geografía.
- La convocatoria, en 1908, de un concurso público, con motivo de la conmemoración del Centenario, para escoger el texto oficial para la enseñanza de la Historia Patria.

El jurado de la Academia Colombiana de Historia otorgó el premio al *Compendio de la Historia de Colombia* escrito por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, del cual ellos hicieron dos versiones: un resumen “para la enseñanza de las escuelas primarias de la república”, publicado en 1910, y una versión extensa en dos tomos, el primero publicado en 1912 y el segundo en 1913. Según Aguilera: “En sentir de la crítica exigente, la Historia de Henao y Arrubla representa, desde el punto de vista de la información, de la imparcialidad y de la concisión, lo más perfecto realizado en nuestro país”.¹⁸

De los gobiernos de la República Liberal,¹⁹ Aguilera pone de relieve, con evidente desacuerdo, “el interés por las Ciencias Sociales y las corrientes ideológicas del mundo contemporáneo que buscaban soluciones a las necesidades más apremiantes de la masa humana y en particular del proletariado universal. A tal fin se emitieron programas de marcado sabor colectivista, y se facilitó el envío a Moscú de un grupo de intelectuales jóvenes para que formaran acerca de la metodología de las dichas ciencias. Después se obró una fuerte reacción nacional contra esa directriz”.²⁰

¹⁷ *Ibíd.*, p.98-99.

¹⁸ *Ibíd.* P.54. La fecha de publicación del Compendio para las escuelas primarias la tomamos de la “Decimatercera edición corregida y adicionada”, publicada en 1930 por la Librería Colombiana Camacho Roldán.

¹⁹ Véase, entre otros, Renán Silva, *República Liberal, intelectuales y cultura popular*, 2005, La Carreta Historia, Medellín.

²⁰ *Ibíd.* P.101.

En cambio, del gobierno del presidente conservador Mariano Ospina Pérez exalta las medidas para fortalecer, intensificar y reformar la enseñanza de la Historia de Colombia, después de los sucesos del 9 de abril de 1948:

El Decreto número 2338 del 15 de julio de [1948],...entendió el magno problema del modo que se menciona en los siguientes considerandos: "Que el conocimiento de la Historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana; que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pensumes (sic) y programas deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; que los graves acontecimientos que en los últimos años han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más, y con características de gran apremio, que el estudio concienzudo de la Historia patria, y la práctica de todas las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno"²¹.

Como complemento de este decreto, el Gobierno creó 32 premios anuales para maestros y maestras que sobresalieran en la enseñanza de la Historia Patria y decretó el mes de julio para exaltar las glorias nacionales y sus próceres. Y para las escuelas Normales se dio la instrucción de no tocar la historia de 1934 en adelante, para evitar discordias entre los alumnos de distintos partidos.²²

Por su parte, la Academia de Historia, como órgano consultivo del Gobierno, estableció en 1949 "una cátedra pública permanente, para profesores y maestros, sobre cómo se realiza la investigación, cómo se narran los hechos, cómo se describen los personajes, cómo se determinan las consecuencias de los acontecimientos, cómo se delimitan las épocas, y, en general, cómo debe concebirse la enseñanza de la materia"²³. En otras palabras, el 9 de abril de 1948 fue el principal motivo para crear una historia oficial y para intensificar la vigilancia de las instituciones educativas. Haciendo alusión velada a la influencia liberal y socialista en el magisterio colombiano de los años 40, Aguilera dice que

...en los últimos programas se nota la intención de penetrar en los fenómenos sociales y económicos, con la intencionalidad un poco embozada de difundir teorías políticas gratas a la sensibilidad primaria de las clases populares. Sin embargo, en los momentos presentes el Gobierno ejerce esmerada vigilancia para evitar el riesgo que asomaba a los umbrales de las escuelas públicas.²⁴

²¹ *Ibíd.* Pp.10-11.

²² *Ibíd.* P.12.

²³ *Ibíd.* P.10.

²⁴ *Ibíd.* P.15.

De las observaciones y referencias de Aguilera a los objetivos, los métodos y el significado atribuido a la enseñanza de la Historia, vale la pena hacer una síntesis que permita contrastar el pasado y el presente de la historia escolar.

Hasta mediados del siglo XX, los principales objetivos de la enseñanza de la Historia en las instituciones educativas eran conocer ampliamente la realidad colombiana y formar ciudadanos con hábitos democráticos. Para Aguilera, la enseñanza de la Historia del país tenía “implicaciones éticas y cívicas” a las cuales asociaba con el “Instinto nacional que busca el estudio de la historia como un medio de defensa de nuestros derechos soberanos”²⁵. Además, pone de presente la promoción del “culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad [como] elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana”, y su mayor importancia a raíz de los sucesos violentos del 9 de abril de 1948.

En cuanto al horizonte temporal de la enseñanza de la Historia de Colombia, Aguilera, como los demás miembros de la Academia de Historia, consideraba conveniente mantener una distancia de 30 años respecto de los acontecimientos y personajes de la vida nacional. Es más, este criterio fue impuesto por primera vez en el pensum escolar de 1873, en el que curiosamente se eliminó la enseñanza de la Historia en las escuelas de varones y las Normales²⁶, pero se mantuvo en las escuelas anexas a las Normales y en las escuelas femeninas, con el mandato expreso de abarcar solamente los años comprendidos entre 1492 y 1819²⁷ [Énfasis agregado]. Es decir, se excluía el estudio del periodo posterior a la Independencia, para eludir las guerras civiles y evitar así las pugnas políticas en las instituciones educativas. Como ya lo indicamos, este criterio fue impuesto de nuevo en las Escuelas Normales después del 9 de abril de 1948.

Por muchos años, predominaron en la historia escolar temas políticos y militares, entre estos el Estado, la Corona Española, la Iglesia católica, las guerras de Independencia, etcétera. En las universidades y las Academias se enseñaban, además, historias especiales, entre estas: Historia Militar, Historia de la Literatura e Historia del Arte.

²⁵ *Ibíd.* P.27.

²⁶ Sobre la supresión de la Historia (Patria y Universal) en las escuelas para varones y en la Escuela Normal, dice Aguilera que se debió a la influencia del texto de Herbert Spencer “Educación intelectual, Moral y física”, en el cual el filósofo inglés expresa su despectiva visión de la Historia como “un zurcido de nombres, fechas y sucesos sin ninguna significación...”. p. 25.

²⁷ *Ibíd.* P. 31.

Aguilera dice que la Historia se enseñaba por etapas y según orden cronológico, no obstante que “las épocas más remotas son más difíciles y de menor interés para los niños”. A propósito de esta observación, Aguilera recuerda que Bolívar recomendaba enseñar historia desde lo contemporáneo hacia atrás.²⁸

La sección del libro dedicada a los “Métodos y materiales para la enseñanza [de la Historia]”, comienza por informar que antes de 1910 los únicos materiales auxiliares para la enseñanza de esta asignatura eran “los objetos históricos que se guardaban en las galerías y entre las vitrinas del Museo Nacional, y los grabados en madera que exornaban las páginas hermosas de la gran revista *Papel Periódico Ilustrado*. Después de 1910, dice Aguilera que gracias al progreso de las Artes Gráficas, aparecieron los textos ilustrados con “retratos de los protagonistas, mapas, gráficos, banderas, escudos y hasta las notas del himno nacional...”²⁹. Aparte del minucioso inventario de los recursos materiales y simbólicos para enseñar Historia en Colombia³⁰, lo más valioso de este libro es la lista de textos, revistas, periódicos y otras fuentes escritas sobre la Historia de Colombia. También se incluyen textos de Historia Universal y de Historia de América. Por lo demás, esta bibliografía es un valioso indicador del escaso desarrollo de la historiografía colombiana a mediados del siglo XX.

La Nueva Historia de Colombia

Dice el historiador Jaime Jaramillo Uribe, considerado como uno de los fundadores de la Nueva Historia en Colombia, que en 1977 surgió en Medellín la idea de hacer “una nueva síntesis del pasado nacional que no solo presentara aspectos de él tratados pasajera o marginalmente por la historiografía tradicional, sino también que abordara dichos temas utilizando los métodos y conceptos que en los últimos años han renovado la investigación histórica”³¹. Este es el origen del *Manual de Historia de Colombia*, compuesto por tres tomos que abarcan fenómenos y procesos sociales, económicos, políticos y culturales de

²⁸ *Ibíd.* P.34.

²⁹ *Ibíd.* P.68.

³⁰ La lista de materiales utilizados en la enseñanza de la Historia durante la primera mitad del siglo XX comprende: “1. Cuadros murales; 2. Representaciones radioteatrales; 3. Placas y piedras conmemorativas; 4. Conmemoraciones centenarias; 5. Visitas a los museos; 6. La fiesta de la Bandera; 7. Los nombres geográficos; 8. [El] Archivo Nacional de Colombia”, pp. 67-94.

³¹ Jaramillo, Jaime (1984). “*Introducción Tomo I*” en *Manual de Historia de Colombia*. Tercera Edición, Procultura/Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá. P.17.

la época colonial y los siglos XIX y XX. Este texto, auspiciado y publicado por el Instituto Colombiano de Cultura entre 1978-1980, cuyo director científico fue Jaime Jaramillo Uribe, tuvo como antecedente un documento (para el Ministerio de Educación), elaborado en 1971 por los historiadores Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, en el cual exponen una nueva propuesta de enseñanza de la historia en el pensum de educación secundaria, fundamentada en las nuevas corrientes historiográficas y acompañada de una bibliografía de referencia para los docentes de Historia y Ciencias Sociales³².

En su introducción al Manual, el profesor Jaramillo pone de presente la precariedad de los estudios históricos en Colombia, en comparación con otros países de América Latina, situación que atribuye, entre otras cosas, a la inexistencia de un instituto de investigación, como el Colegio de México, y a “la falta de profesionalización del trabajo historiográfico”. Según Jaramillo, esa situación comenzaría a superarse en los años setenta con la creación de departamentos de historia en las universidades regionales a semejanza del de la Universidad Nacional de Colombia, del cual Jaramillo había sido fundador y director.

La precariedad de los estudios históricos en Colombia, que hasta los años 70 eran realizados en buena parte por miembros de la Academia Colombiana de Historia que carecían de formación profesional en Historia, explica en buena medida la longevidad y las numerosas ediciones del *Compendio de la Historia de Colombia*³³ de Henao y Arrubla, al cual Jaramillo se refiere con respeto, aunque advierte que ese texto ya no está acorde con los desarrollos historiográficos contemporáneos.

Puesto que el *Manual de Historia de Colombia* tenía fines didácticos y pedagógicos, y aspiraba por supuesto a remplazar el manual de Henao y Arrubla, el profesor Jaramillo enuncia los conocimientos científicos y técnicos que debe tener el historiador profesional y a la vez exalta el rigor académico y la calidad estética de la prosa del historiador. También subraya el sentido crítico y el carácter antidogmático del trabajo histórico.

El conocimiento histórico es el conocimiento abierto por excelencia. Siempre habrá en la historia posibilidad de encontrar nuevos documentos, nuevos hechos que nos lleven a

³² *Claves para la enseñanza de la Historia*. Este documento fue publicado por primera vez en la *Revista Colombiana de Educación* No 35 de 1997, con un prólogo de Gonzalo Cataño (Anexo 7). En el texto publicado en el blog de Melo, este dice que probablemente el documento fue elaborado en 1971, y quedó inconcluso por su traslado a Cali: jorgeorlandomelo.com/calvespara.htm.

³³ De este texto o manual hay una versión extensa y una resumida para las escuelas primarias. En 1910 fue adoptado como texto oficial para la enseñanza de la Historia de Colombia en las instituciones educativas. Desde entonces se han publicado cerca de sesenta ediciones.

rectificado confirmar con mejores razones los juicios que se han dado sobre una época, un acontecimiento o el carácter de una estructura social, económica o intelectual...³⁴

Respecto de los autores de esta nueva síntesis de la historia nacional, Jaramillo dice que “representan la última etapa de la historiografía colombiana y la primera generación de historiadores profesionales”. Y de su contenido subraya, como nuevos temas, la cultura, la vida social, la economía, los hechos políticos, etc.³⁵

En el medio académico y cultural colombiano de finales de las décadas de 1970 y 1980 tenían especial influencia corrientes intelectuales europeas como la escuela de Los Annales y el marxismo, las cuales predicaban una visión comprensiva o totalizadora de la sociedad y de la historia. No es casual entonces que el presidente Belisario Betancur, quien hacía parte de la élite intelectual colombiana de entonces, expidiera una norma, el Decreto 1002 de 1984, mediante la cual se dispuso la integración, en la educación primaria y secundaria, de la enseñanza de Historia, Geografía y Cívica.

Huelga decir que la tendencia a la integración de la enseñanza de las Ciencias Sociales no fue exclusiva de Colombia, por el contrario, como dice el historiador Medina:

El surgimiento de nuevos enfoques pedagógicos y de paradigmas interdisciplinarios impulsó, años atrás, la iniciativa por parte de los gobiernos nacionales de reevaluar y modernizar las estructuras curriculares de los programas de enseñanza de los países miembros del Convenio Andrés Bello, con el fin último de brindar una formación más integral y un aprendizaje en función de los problemas y desafíos de la vida diaria.

La tendencia general fue la organización de los contenidos curriculares en áreas. La asignatura historia como tal desaparece y es absorbida por unidades mayores que reúnen otras competencias afines, y de las cuales forman parte otras Ciencias Sociales, como geografía o cívica. En algunos casos, estas áreas llegan a incorporar incluso a las ciencias naturales.³⁶

Pero al tiempo que se efectuaba la integración normativa de las Ciencias Sociales y desaparecía la Historia como asignatura independiente del pensum escolar, los informes de los países del Convenio Andrés Bello ponían de presente dos problemas de la educación básica en América Latina, a saber: “...los contenidos históricos de los planes curriculares son escasos y dispersos” y “en los programas de formación de los docentes

³⁴ Jaramillo, Jaime (1984). *“Introducción Tomo I” en Manual de Historia de Colombia*. Tercera Edición, Procultura/Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá. P.26

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ Medina, Medófilo [Editor] (2007). *Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la Historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003-2005*, Convenio Andrés Bello, Colombia. P.76

la tendencia dominante es hacia una formación generalista, no especializada, en la que es escasa la presencia de la historia y aún más de la historia de América Latina.³⁷

Estos problemas educativos de los países miembros del Convenio Andrés Bello contrastan con el auge de la *Nueva Historia* en América Latina y con la particular atención que en el decenio de 1980 se prestaba a la divulgación de la nueva producción historiográfica europea y norteamericana. De esto da cuenta la *Nueva Historia de Colombia*, dirigida por el historiador Álvaro Tirado Mejía con la asesoría de los historiadores Jorge Orlando Melo y Jesús Antonio Bejarano, que explícitamente fue escrita para un “público culto pero amplio”. La primera edición de esta obra, publicada por Planeta en 1989, consta de seis tomos cuyos capítulos abarcan diversos aspectos (economía, política, educación, movimientos sociales, arte y cultura, etc.) de Colombia en los años comprendidos entre 1886 y 1986. Escritos por cerca de “60 especialistas”, los capítulos están acompañados de fotografías e ilustraciones relativas a los contenidos y las épocas históricas, que hacen más amena la lectura. Según Tirado Mejía:

...la concepción en la que se enmarca [la Nueva Historia de Colombia] implica una visión amplia de la historia y de la sociedad, quedando sobreentendido que para abordar su conocimiento es preciso apoyarse en diferentes disciplinas que se complementan e interrelacionan, como la economía, la política, el arte, la ciencia, las relaciones internacionales, y en general la cultura³⁸.

Del proyecto editorial de Planeta en el campo de la Nueva Historia de Colombia, también hizo parte la publicación de dos tomos que se titulan *Reportaje de la Historia de Colombia*³⁹, los cuales contienen “158 documentos y relatos de testigos presenciales sobre hechos ocurridos en 5 siglos”, seleccionados por Jorge Orlando Melo. Esta publicación buscaba facilitar el acceso a fuentes históricas de primera mano al público lector colombiano. Si se tiene en cuenta el auge que actualmente tienen los relatos y testimonios sobre la violencia de los años 50 y el conflicto armado contemporáneo, un trabajo como este es un excelente ejemplo de ese tipo de fuentes.

En 1998, dado el notable éxito alcanzado por la Nueva Historia de Colombia, Planeta publicó tres tomos adicionales en los que se actualizó, hasta finales del siglo XX, la historia política y económica del país, y se abordaron nuevos temas (Ecología,

³⁷ *Ibíd.* P.76.

³⁸ Tirado, Álvaro [Editor] (1989). *Nueva Historia de Colombia*. 8 Vols., Editorial Planeta, Bogotá. (T.I p-XII)

³⁹ *Reportaje de la Historia de Colombia*, dos tomos, Editorial Planeta, Colombia, 1989.

Regiones y Cultura)⁴⁰, que habían sido objeto de una nueva normatividad en la Constitución de 1991.

No está de más agregar que dos años antes de esta obra, Planeta había publicado el libro del historiador norteamericano David Bushnell -*Colombia una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*-, cuya primera publicación fue en inglés y para el público de habla inglesa, pues según Bushnell, en ese entonces “el único estudio panorámico disponible en inglés [era] una traducción ya desactualizada de un texto para secundaria [*A History of Colombia*, de Henao y Arrubla, traducido al inglés en 1938]⁴¹.

Entre las nuevas síntesis de Historia de Colombia, también hay que mencionar el libro *Colombia País fragmentado, sociedad dividida: su Historia*, escrito conjuntamente por el historiador colombiano Marco Palacios y el historiador norteamericano Frank Safford, publicado en 2002 por la Editorial Norma. A diferencia de la *Nueva Historia de Colombia*, este libro abarca, en un solo tomo, desde el “trasfondo indígena” hasta la violencia política de la segunda mitad del siglo XX, siguiendo una perspectiva de larga duración en la que “la historia de Colombia resulta un tejido abigarrado en el que se entrecruzan la geografía y la acción social que trata de dominarla a lo largo del tiempo y da un sentido peculiar a las divisiones de la sociedad”⁴². No obstante la complejidad de esta original síntesis del pasado colombiano, es un texto de referencia importante para la enseñanza actual de la Historia de Colombia no solo en la universidad sino también en las instituciones de educación básica y media.

Estas referencias a trabajos de síntesis de la historia colombiana muestran que desde la década de 1980 los maestros y las maestras cuentan con libros que aportan distintas y diversas visiones e interpretaciones del pasado [lejano y reciente] de Colombia, y que como textos de referencia sustituyeron al viejo manual de Henao y Arrubla, y a otros manuales en los que aprendimos historia patria, los colombianos y colombianas nacidos antes de los años de 1970. Llama la atención, sin embargo, la escasa mención a estos libros entre los docentes consultados para este trabajo. Es más, en la discusión sobre el

⁴⁰ Tirado, Álvaro [Editor] (1989). *Nueva Historia de Colombia Nueva Historia de Colombia*, Tomos VII, VIII y XIX, Editorial Planeta, Colombia, 1998.

⁴¹ Bushnell, David (1996) *Colombia Una Nación a pesar de sí misma. Desde los tiempos precolombinos a nuestros días*. Editorial Planeta, Bogotá. p.15.

⁴² Palacios, Marco & Safford, Frank (2008) *Colombia país fragmentado, sociedad dividida. Su Historia*. Editorial Norma, Colombia.

uso de textos escolares por parte de los docentes, un *adulto mayor*, apoyado por otros, dijo con cierta picardía que todavía usaba los viejos textos de “hojas amarillentas [porque] contienen mucho secreto”, y mencionó tres textos: el manual de Henao y Arrubla, *El Hombre y su huella* y la *Historia de Colombia* de la Editorial Cultural Colombiana. Otros mencionaron “los materiales de *Historia Hoy* que recapitulan el proceso de formación de la nación colombiana desde inicios de la república hasta finales del siglo XIX”⁴³. Casi todos dijeron conocer el manual de Henao y Arrubla.

1.2. De la historia oral a la Memoria Histórica

El auge de la historia oral en Colombia, y del uso de las historias de vida, guarda relación con el reconocimiento de las clases populares y de los movimientos sociales como un objeto de estudio válido de las Ciencias Sociales. Aparte de la influencia de la microhistoria y de corrientes intelectuales como el marxismo, el uso privilegiado de fuentes orales en la historia, la sociología y la antropología ha sido justificado primordialmente por la carencia, o insuficiencia, de fuentes escritas para documentar y analizar los cambios e inercias en las estructuras sociales, en la cultura y en la política de las clases subalternas, las minorías étnicas y las mujeres. En las décadas de 1980 y 1990 hubo en Colombia una notable producción académica de este tipo de estudios, los cuales han enriquecido las visiones e interpretaciones de la historia nacional⁴⁴ y a la vez han servido de base para los hoy denominados “trabajos de memoria histórica”.

Respecto de lo anterior, cabe decir que en Colombia el término *memoria histórica* está asociado principalmente, y casi exclusivamente, a la rememoración por parte de las víctimas del conflicto interno de sus vivencias y experiencias traumáticas en los territorios donde viven y trabajan. Y puesto que la rememoración de hechos violentos y victimizantes

⁴³ *Historia Hoy* es un dispositivo con materiales en distintos soportes: mapas, audiovisuales, libros, fotografías, facsímiles de cartas, etcétera, sobre el bicentenario de la Independencia. Se puede acceder a través micrositio del programa virtual *Colombia Aprende* del Ministerio de Educación Nacional, allí los docentes y los estudiantes encuentran las aventuras del profesor SuperO histórico y sus amigos, crónicas de Diana Uribe, y relatos y videos sobre diferentes episodios de la historia nacional. <https://www.youtube.com/user/HistoriaHoy>

⁴⁴ Véase, entre otros, Lulle, Thierry y otros (1998) *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales*, Anthropos, España; y Archila, Mauricio (1994) “Historiografía sobre los Movimientos sociales en Colombia en Colombia siglo XX”, en varios autores *La Historia al final del Milenio*, Editorial Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

es considerada como necesaria, no solo para reparar a las víctimas, sino para la no repetición o reproducción de la violencia, asistimos a un auge sin precedentes del género testimonial que si bien ha develado diferentes aspectos de las complejas relaciones, de conflicto y convivencia, entre la población rural, los grupos insurgentes, los paramilitares y la Fuerza Pública, corre el riesgo de convertirse en una moda académica efímera, y de banalizar e idealizar la *memoria* de las víctimas.

El auge de los trabajos de “memoria histórica” de la violencia política y la confrontación armada en Colombia se explica en parte por la importancia que el género testimonial ha cobrado para dar cuenta de los conflictos bélicos, las dictaduras y la violencia en general, y en parte por la expedición de dos leyes que colocan, en el centro de la justicia transicional, el reconocimiento por parte de los actores armados de su responsabilidad en la vulneración de los derechos de la población civil, e igualmente la reparación material y simbólica a las víctimas de la violencia. En efecto, por disposición de la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) fue creada la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, para cuya misión se conformó el Grupo de Memoria Histórica, que produjo un conjunto de informes sobre casos emblemáticos del terror y la violencia contra la población civil en zonas afectadas por el conflicto armado. A su vez, por disposición de la Ley de Víctimas y restitución de tierras (Ley 114 de 2011), el Grupo de Memoria Histórica se transformó en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), una de cuyas funciones principales es recuperar los testimonios y relatos de las víctimas, para lo cual los investigadores elaboraron una *caja de herramientas* metodológicas, que ha permitido descentralizar el trabajo de Memoria Histórica. En el 2014 el CNMH publicó el Informe *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, que se ha convertido en un punto de referencia para los trabajos escolares sobre la violencia en Colombia.

La importancia creciente de la historia del conflicto armado colombiano, y en particular de los testimonios y relatos orales de las víctimas, en los colegios bogotanos se advierte, por una parte, en la inclusión en el currículo de Ciencias Sociales de la historia reciente y de ejercicios escolares de memoria oral de familias desplazadas por la violencia cuyos hijos o nietos estudian en colegios distritales. Como se muestra en los capítulos 4 y 5, la “memoria colectiva” de eventos trágicos como el asesinato de líderes políticos de la oposición, entre estos Jorge Eliécer Gaitán, Luis Carlos Galán, Jaime Pardo Leal, Bernardo Jaramillo y Carlos Pizarro, es considerada por muchos docentes como la principal fuente de la historia de la violencia de los años cincuenta y del conflicto armado

que ha padecido la población colombiana por más de cincuenta años. Más aún, los personajes que al parecer suscitan mayor curiosidad e interés entre los escolares son precisamente líderes políticos asesinados por razones políticas y otras víctimas notables de la violencia como el agudo humorista Jaime Garzón.

Sin desconocer la conveniencia de abordar en la escuela la historia reciente de Colombia, y en particular del conflicto armado interno, no está demás advertir los riesgos de la idealización de la memoria oral de las víctimas, y poner de presente la urgencia de capacitar a los docentes en el adecuado uso de las técnicas de reconstrucción de memorias sociales e individuales.

1.3 La Ley General de Educación (115 de 1994) y la enseñanza de las Ciencias Sociales⁴⁵

Comencemos por recordar que la Ley general de Educación establece tres niveles obligatorios para la organización de la educación formal en Colombia, a saber: preescolar, básica primaria (cinco grados), básica secundaria (cuatro grados) y educación media (dos grados). Dispone así mismo las siguientes obligaciones para los educadores:

- a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política;
- b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo;
- c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política;
- d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y
- e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Aunque en este listado no figura explícitamente la enseñanza de historia, los objetivos generales (artículo 20) asignados a la educación básica abren la puerta al estudio de la historia al propiciar “una formación general mediante el acceso, de manera

⁴⁵ Este acápite tuvo como base la justificación del proyecto sobre Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, presentado a la Secretaría de Educación Distrital en junio de 2015 por Rocío Londoño, Luis Fernando Parra y Carolina Castro.

crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social [énfasis agregado] y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo (numeral a, énfasis agregado). El objetivo d) también abre un espacio para la enseñanza de la historia puesto que busca “propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana...”⁴⁶

Entre los objetivos específicos de la educación secundaria⁴⁷, se incluye “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 (artículo 22 numeral h).

Para el logro de los objetivos, la ley establece nueve áreas obligatorias que, además de ser tenidas en cuenta en los Programas Educativos Institucionales (PEI), deben comprender al menos el 80% del plan de estudios (artículo 23):

1. Ciencias naturales y educación ambiental;
2. Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (énfasis agregado);
3. Educación artística;
4. Educación ética y en valores humanos;
5. Educación física, recreación y deportes;
6. Educación religiosa;
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros;
8. Matemáticas y
9. Tecnología e informática.

Como áreas obligatorias para la educación media aparecen las mismas de la básica, aunque en un nivel más avanzado. Adicionalmente, se debe enseñar ciencias económicas, políticas y filosofía (artículo 31). Y aunque todas las áreas son obligatorias, las instituciones educativas podrán intensificar una u otra, según su vocación e intereses (párrafo artículo 31), lo que inevitablemente se traduce en el debilitamiento de otras áreas.

Una de las innovaciones más importantes de la Ley General de Educación es la norma según la cual cada institución educativa “deberá elaborar y poner en práctica un

⁴⁶ Ley 115 de 1994. Puede consultarse en el portal del Ministerio de Educación o en la Red.

⁴⁷ Curiosamente, la Ley no hace referencia al estudio de la historia en la educación primaria.

Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos (...). El Proyecto Educativo Institucional también “debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”. Su materialización se expresa en “el currículo, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Art. 77). Recuérdese, además, que esta ley concede autonomía a las instituciones educativas en lo relativo al currículo, los planes de estudio y la intensidad horaria de cada área:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (artículo 77).

Y para darle unidad y coherencia a la educación, la ley dispuso que el Ministerio de Educación “diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares (...) (artículo 78). Y a las Secretarías de Educación, departamentales, municipales y distritales, les asignó la función de asesorar a las instituciones educativas estatales de la respectiva jurisdicción, “en el diseño y desarrollo del currículo de conformidad con lo establecido en la presente ley” (artículo 77. Parágrafo).

En conclusión, tanto los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales como la intensidad horaria dedicada a esta área es una decisión autónoma de las instituciones educativas.

2. Enseñanza de la Historia en los colegios públicos de Bogotá.

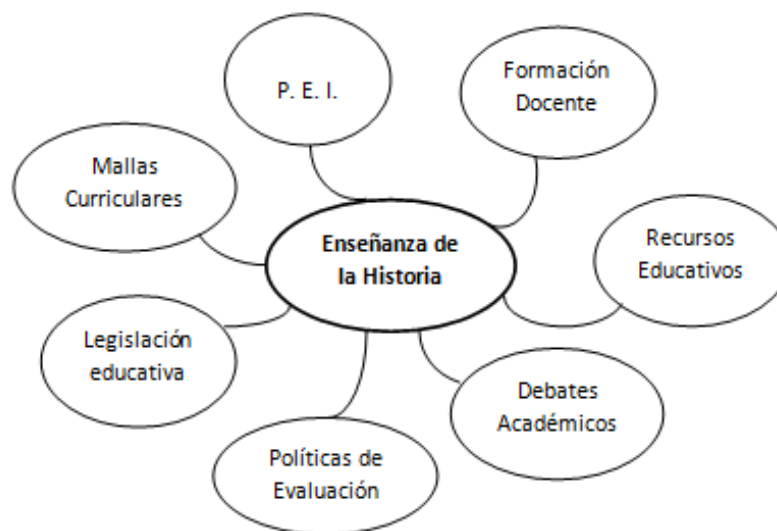
Estado de la cuestión.

Preámbulo

Esto que van a leer ustedes es una panorámica sobre el estado de la enseñanza de la Historia en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Nos hemos acercado al asunto haciendo revisión documental sobre el tema y valiéndonos de instrumentos de investigación cualitativa en algunos colegios; esto dio oportunidad de sondear un horizonte que va desde la abstracción de las disertaciones, hasta experiencias concretas de lo que ocurre en el aula. La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, evidencia brechas y paradojas de lo educativo: fisuras entre legislación, universidad y escuela; diferencias entre conocimiento científico y escolar, entre saber disciplinar y saber para la vida. Entre tanto, la enseñanza de la Historia logra también establecer un lugar de confluencia, una zona donde negociar estas tensiones.

La pregunta por la Enseñanza de la Historia tiene apariencia unívoca y clara, sin embargo, al entrar en materia descubrimos un tema con múltiples variables y vías de expansión. Alrededor suyo gravitan esferas con mecánica interna propia e influencia recíproca. Los campos que sostienen y atraviesan esta materia están íntimamente ligados los unos con los otros, mínimos cambios al interior de uno de los componentes resuenan en otros con notoriedad. Nuestra investigación procuró comprender las distintas aristas de la enseñanza de la Historia, en la complejidad de su funcionamiento interno y en la relación que establecen con otras esferas; de este modo, aunque analíticamente los temas sean tratados por separado, es importante comprenderlos en la complejidad de sus capas yuxtapuestas.

Gráfica 1. Dimensiones de la enseñanza de la Historia



Fuente: elaboración propia.

Bogotá se ha mantenido en sintonía con los debates sobre la enseñanza de la Historia. El robusto sistema educativo de la capital colombiana ha ejercido liderazgo en las discusiones e investigaciones sobre la Educación en Colombia. Haremos examen de la enseñanza de la Historia en los colegios de Bogotá, teniendo en cuenta las políticas educativas, y las experiencias y opiniones concretas de profesores y estudiantes de

colegios públicos de la ciudad. El siguiente capítulo pretende brindar al lector una instantánea de los diferentes campos que intervienen en la enseñanza que tiene lugar en las aulas a propósito de la Historia. Esperamos que su lectura permita ponerse al corriente de los principales debates y limitaciones sobre el tema en la ciudad.

2.1. El caos de las esferas

La espuma representa la posibilidad de coexistencia de diversas esferas cuyas paredes las separan y las comunican a la vez y que al embonar unas con otras generan configuraciones en apariencia caóticas, pero que responden a leyes morfológicas y dinámicas en las que “las celdas jóvenes que revientan mueren en cierto modo dentro de sus vecinas, a quienes legan su volumen”

(Sloterdijk, [2004] 2009b: 43)⁴⁸

Como se advierte arriba, en la enseñanza de la Historia confluyen distintos campos de interés a los que hemos accedido a través de la investigación, resumiremos la situación y alcances de los campos que hemos detectado. A través de subtítulos enunciaremos cada uno de los campos, pero reiteramos, es una división meramente analítica, pues en la realidad las esferas se confunden e interceptan.

Legislación y currículo

La normatividad curricular que influencia los programas de Ciencias Sociales en los colegios públicos de Bogotá, tiene orígenes y enfoques múltiples. Las instituciones escolares utilizan uno o varios de los referentes emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, algunas se fundamentan en las propuestas de la Secretaría de Educación Distrital; otras incluso, desarrollan su programación curricular autónomamente, con base en criterios no siempre explícitos. La variedad de currículos de Ciencias Sociales implica cierta dificultad para su análisis, sin embargo se observan ciertos temas y tendencias

⁴⁸ Sordo & Guzmán (2013). *Cultura y política en el proyecto filosófico de Peter Sloterdijk. Limitaciones y potencialidades de su esferología*. Desacatos, núm. 41, enero-abril, pp. 139-154.

comunes en la programación curricular de los colegios de la ciudad de Bogotá. En la encuesta de preinscripción al SEHAE⁴⁹, realizamos la pregunta sobre los documentos referentes para el diseño curricular de los docentes y estos fueron los resultados:

Tabla 1. Orientaciones curriculares de los docentes de Ciencias Sociales Bogotá 2015

Orientaciones Curriculares	Cantidad	Porcentaje
Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Ciencias Sociales (2002)	105	30%
Estándares básicos de competencias del MEN (2004)	88	25%
Currículo para la excelencia académica y la integración Curricular (SED, 2014)	63	18%
Malla curricular diseñada por usted mismo sin referentes institucionales	53	15%
Colegios para la excelencia (Campo de pensamiento)(SED, 2007)	23	7%
Otro	21	6%
Total general	353	100%

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de preinscripción de docentes de Bogotá al Seminario sobre La Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, Bogotá, octubre de 2015.

⁴⁹ Seminario sobre Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, Secretaría de Educación de Bogotá. Octubre 1 y 2 de 2015.

Como se observa, los *Lineamientos* de 2002 son el referente más habitual en los maestros del Distrito (30%), a pesar de haber sido publicado hace casi 15 años, y habida crítica a su complejidad y abstracción, es un pilar importante en el diseño curricular del área de Ciencias Sociales en la ciudad de Bogotá, allí se sientan las bases normativas y epistemológicas de la transdisciplinariedad, y se inaugura el enfoque en *competencias*. En segundo lugar, y no demasiado lejos, están los *Estándares Curriculares* (2004), que son utilizados por el 25% de los docentes; recordemos que este documento es el primero en plantear la estructuración por ciclos académicos y acentuar en la competitividad. El tercer documento es *Currículo para la excelencia* (2014), planteado por la *Bogotá Humana*, con un 18%; esta orientación no tiene un énfasis especial en Historia o Ciencias Sociales, sino más bien en Competencias Ciudadanas y jornada completa; consideramos que la preferencia por este documento desconoce los adelantos en materia curricular que ha tenido el Distrito y prioriza los intereses coyunturales. El 15% de los docentes diseña su programa curricular sin tener en cuenta ninguna orientación en especial —si bien esto está contemplado en la autonomía del docente y las instituciones, resulta problemático en tanto los acompañamientos emprendidos desde nivel central, deben partir desde cero y obedecer a los deseos, intuiciones y conocimientos del maestro, y no a una normativa que permita alinear, de modo que la investigación de los expertos en diseño curricular preste sus servicios—. El documento *Campo de pensamiento histórico* (2007), es una sólida propuesta realizada por el Distrito, que propone la metodología de ‘Campos de Pensamiento’ y contempla la enseñanza de las Ciencias Sociales, con la Historia como línea de entronque; esta encuesta revela que solo el 7% de los maestros utilizan esta orientación, lo que demuestra que el esfuerzo teórico y académico que implicó el documento, no fue compensado con la labor administrativa y técnica para su implementación.

Con el panorama anterior del uso de marcos curriculares en los colegios de la ciudad, conozcamos más de cerca en qué consiste cada referente, para así tener una idea de los enfoques y preferencias de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el sector oficial bogotano. La Ley general de Educación (Ley 115 de 1994) es el referente superior en la Enseñanza de la Historia⁵⁰. En ella se reafirman las Ciencias Sociales (

⁵⁰ Como antecedente a la Ley 115 puede citarse el *Decreto 1002 de 1984* que por primera vez en Colombia excluye la Historia y la Geografía como áreas específicas del currículo escolar para Educación Básica y Media, y se integran al área de Ciencias Sociales. Esta reglamentación es

Ciencias Sociales) como área integradora: *Historia, Geografía, Democracia, Constitución, Economía y Ciencias Políticas* —oficialmente—; *Religión, Ética y Valores* —discretamente. Consagra además la *autonomía* institucional, esto quiere decir que cada entidad escolar decidirá los contenidos y su ordenación para cada grado o ciclo escolar. El Estado, a su vez determinará los criterios y estrategias para la evaluación —limitando, desde el inicio, la consagrada *autonomía*.

No obstante, la Ley 115 manifiesta su disposición de brindar al sistema educativo orientaciones sobre la distribución de los contenidos para la educación básica. Mesas de expertos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) discuten y acuerdan los contenidos para cada grado. En 1998 se publicaron los *Lineamientos Curriculares Generales*, seguidos de la publicación de las áreas específicas. Las discusiones y debates sobre los *Lineamientos para Ciencias Sociales*, tomaron más de lo esperado; además conforme pasaban los años se añadieron nuevas cátedras al *syllabus* inicial, (como la de Afrocolombianidad, Democracia, entre otras) la discusión política sobre la intencionalidad y propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales se tornó ardua y dispendiosa. De modo que es hasta 2002 cuando los *Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales* logran ver la luz.

Estos *Lineamientos* contienen una interesante reflexión académica sobre las orientaciones y metodologías de las Ciencias Sociales, traza una línea analítica desde el *homo sapiens* hasta el siglo XXI. Algunos calificaron estos *Lineamientos* como demasiado sociológicos, quizá por alejarse de la formación tradicional y enfocarse en la comprensión de la realidad desde perspectivas múltiples. Resulta evidente un esfuerzo por viabilizar las pretensiones y desafíos de la Ley General de educación, los equipos de expertos del MEN lograron operacionalizar la ley a través de los *Lineamientos*, estos establecen una orientación clara hacia la multidisciplinariedad.

En particular, el aporte importante lo representan los *Lineamientos Curriculares*, que expusieron como innovadoras las propuestas de unos ejes que sirven de articuladores del currículo en el área; adicionalmente, propusieron preguntas problematizadoras para organizar el plan de estudios por grado; también se sugirieron ámbitos conceptuales que condensaron los saberes disciplinares que confluían en un tema específico y que, según el documento, recogían el legado histórico acumulado en las Ciencias Sociales.⁵¹

'histórica' enseñanza de la Historia en el país. (Alzate, Jesús Manuel (1984). *Manual de Legislación Educativa*, Editorial Difusión. Medellín.)

⁵¹ Arias Gómez, Diego H. (2015) "La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber». *Revista de Estudios Sociales* No. 52 • rev.estud.soc. Pp. 256. Bogotá, abril - junio de. Pp. 134-146

Hasta ese momento los preceptos curriculares hablaban de asignaturas distintivas (Historia, geografía, cívica) y desde los *Lineamientos* se regula el mandato de integración de las Ciencias Sociales, previsto en la Ley 115. El estudio sobre enseñanza de la Historia (2007) coordinado por Medófilo Medina, señala que el enfoque multidisciplinar se sostuvo en dos clases de argumentos, uno de orden pedagógico, en tanto se consideró que la estructura disciplinar académica era inapropiada para el nivel cognitivo de los estudiantes de primaria y básica; y por otra parte, señalan un argumento de orden académico, en tanto se acogieron las críticas del ámbito académico a la integración deficiente de las Ciencias Sociales. “Los *Lineamientos* buscan explícitamente obviar la lógica ‘interna’ de las disciplinas de las Ciencias Sociales”. (Medina, 2008)⁵²

Los *Lineamientos* articulan ‘lo que se debe saber y que se debe enseñar’ a través de un conjunto de problemas que consideran centrales para la sociedad, nombrados *Ejes curriculares*, ampliamente fundamentados en el documento:

1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencias, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.”⁵³

⁵² Medina, Medófilo [Editor] (2007) *Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la Historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003-2005*, Convenio Andrés Bello, Colombia.

⁵³ Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002. *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Serie lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Los *Lineamientos* proponen una aproximación a las Ciencias Sociales a través estos *ejes generadores* (ya no asignaturas), que se harían presentes en los once grados del ciclo escolar en modo espiral y a través de ‘preguntas problematizadoras’. Los contenidos para cada curso, se llamaron ‘ámbitos conceptuales’ que surgían del cruce entre los *ejes generadores* y las *preguntas problematizadoras*.

A continuación, el ejemplo de implementación que los mismos *Lineamientos* plantean al final del documento:

EJE CURRICULAR No. 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.						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?	11	- Los jóvenes y los niños frente a las leyes y políticas en el país (Derechos del niño – Ley de Juventud 375). - Culturas y subculturas juveniles; sus organizaciones y expresiones contraculturales (movimientos pacifistas, ecologistas, antiglobalización). - Los adultos mayores como fuente de experiencia para nuevas posibilidades sociales. - La conservación de las tradiciones culturales un desafío para las juventudes de los grupos étnicos.	- Identifica y reconoce las culturas juveniles como parte fundamental de las sociedades constructoras de identidad y convivencia. - Conoce y argumenta los aportes y limitaciones que representa para la juventud del país, las distintas políticas públicas (empleo, salud, educación, pensiones, juventud, etc.) para las diferentes edades.	Realiza investigaciones formativas y redacta ensayos sobre la manera en que los medios de comunicación influyen y determinan la forma de ser de las y los jóvenes e ignoran las necesidades de otras edades (niñas y niños, adultos mayores).	- Valora los aportes que a nivel político, cultural, ambiental... han promovido grupos diversos en distintas épocas a la humanidad (pacifismo, sociedad de consumo, defensa de los derechos ambientales, etc.). - Respeto y reconoce los aportes que hacen a la sociedad las distintas poblaciones etáreas en su ciudad y país. - Valora la importancia que representa para las y los jóvenes pertenecer a distintos tipos de organizaciones juveniles.	- Promueve pactos de respeto y no agresión entre diferentes culturas juveniles. - Apoya actividades culturales para promover el talento artístico de las diferentes edades y de los distintos grupos étnicos.
¿Quiénes vivimos, cómo nos vemos y cómo nos comunicamos en nuestra familia vecindad y escuela?	1	- Estructura de su grupo humano y su comunidad. - Características de su grupo humano y comparación con otros (género, edades, etc.). - Pautas o normas de comunicación y preservación de tradiciones en su entorno.	Describe las características de su grupo y de otros distintos al suyo.	Elabora gráficos que representan la estructura de su familia y comunidad.	Respeto los valores y se identifica con el grupo social al que pertenece.	Participa en actividades grupales sobre el tema con un comportamiento ordenado.

Uno de los campos de investigación del presente informe fue el estudio de las mallas curriculares de algunos colegios. En esta indagación conocimos programaciones

curriculares notables, también algunas desestructuradas, aunque en general percibimos una suerte de auto-exigencia institucional y administrativa respecto a la estructuración curricular. Analizamos las de varios colegios públicos dispersos en el ranking distrital, y encontramos que los colegios bien calificados sostienen su práctica en mallas muy bien elaboradas. Pero igualmente, los colegios en el grueso de la lista presentan mallas robustas y consistentes. Cabe hacer aquí una nota marginal, seleccionamos la muestra de mallas que nos hicieron llegar las secretarías académicas de los colegios, bajo una convocatoria realizada por nosotros mismos. El 85% de las instituciones no atendieron a la invitación a compartir sus mallas para este estudio. Esto puede interpretarse desde varias explicaciones: los quebradizos puentes que sostienen la comunicación entre el nivel central y las instituciones, la desconfianza de las instituciones hacia la Secretaría, la desinformación reinante en la SED (donde no está claro quién centraliza los P.E. I. de los colegios, ni sus mallas curriculares; hay abundancia de información dispersa entre los cubículos del nivel central); o las mallas curriculares de los colegios del Distrito no existan. Probablemente no es así, dado que al interior de la Secretaría durante los últimos años la exigencia administrativa se ha incrementado notablemente. Sin embargo el tamaño del aparato administrativo-escolar bogotano es tan amplio, que demanda prácticas eficientes de centralización de la información y de activación de canales de comunicación efectivos.

A continuación mostramos la Ficha de análisis para la malla curricular del colegio *Menorah*, de la localidad de Los Mártires. Esta ficha presenta una versión muy resumida de la malla curricular que acopiamos para esta investigación. Tiene lugar aludir a esta malla curricular, en tanto consideramos que el colegio *Menorah* consigue apropiarse los *Lineamientos*, adecuándolos a las necesidades pedagógicas de los docentes y los ritmos cognitivos de las estudiantes; sin ceñirse al lineamiento como ‘camisa de fuerza’ sino aprovechando su plasticidad para ensamblar los contenidos disciplinares sobre un enfoque múltiple y problémico.

Colegio	Localidad	Ranking	Intensidad Horaria Semanal
Técnico Menorah	MÁRTIRES	13	

Si se menciona	Enfoque pedagógico:			No menciona		
	Lineamiento		Lineamientos CC SS	X		
			Estándares CC. SS.			
			Pensamiento Histórico			
			Otro			
			Ninguno			

Ciclo*		1	2	3	4	5
Grado	Eje Curricular	(0° - 3°)	(4° - 5°)	(6° - 7°)	(8° - 9°)	(10° - 11°)
Materias	CC. SS. Integradas	Gobierno escolar	Elecciones escolares			
	Historia	Planeta tierra	Vestido, vivienda hidrografía. El sol, el agua, el suelo, la vida. Actividades productivas	Universo, sistema solar, coordenadas	Ocupación de América y Europa. Espacio ambiental sistema colonial mestizaje. Cultivo Organización alimentos	Geología Colombia. Condiciones climática. Fen. Niño. Ecosistema tropical Ciudad, demografía
	Geografía	Interacción planetaria	Encuentro indígenas españoles	Bosques y parques naturales Colombia	Población y recursos Equilibrio planetario Cosmogonías Atmósfera hidrosfera clima	Crisis económicas Problemas ambientales
	Ética	Desarrollo económico	Descubrimiento de América, primeros humanos nómadas		Riqueza esclavitud Migraciones desplazamiento Economía tributaria Trabajo inca y azteca	Teorías económicas, Globalización, Colombia
	Religiones	Construcciones culturales	Primeros humanos, nomadismo Períodos de la historia	Mestizaje descubrimiento	Feudalismo, geocentrismo, humanismo Educación como sistema cultural	Rev. América, Bipartidismo Colombia. Conflicto armado. Expansionismo, guerras mundiales, Nacionalismo
	Democracia	Condición humana	Grupos étnicos, Ciudad, Barrio, Cuerpo, útiles escolares	Discriminación, racismo y sexismo	Indígenas Afrodescendientes	Mujer en Colombia. Burguesía Imperios coloniales
	Filosofía	Saberes culturales	Puntos cardinales, símbolos patrios,	Independencia, roconquisita, Bolívar		Ciencia y tecnología en Colombia, Investigación, RRHH
	C. Política	Org. Política	Entidades territoriales, colegio, derechos	Independencia, roconquisita, Bolívar		Constituciones participación, ramas del poder Ideas nacionalistas Organizaciones Soc. Part. Polit.
	Otras					
	Herramientas metodológicas		Noticia, enumerar herramientas primitivas, exposición, dibujo, lotería	Elabora teorías	Mapa, caudro, cartelera, afiche, paralelo, escrito, mapamundi	Guía, dilema collage noticia, cuento, caricatura, taller, grafiti mapas, diseño futurista, ensayo, artículo, lista
Comentario general	La malla comienza por los cursos superiores y va descendiendo en complejidad, lo que facilita su lectura [Qué inteligentes estas mujeres!], Una malla bien construida, donde se nota la investigación pedagógica					
	Al parecer cada año pueden prescindir de un eje curricular					
	No ven filosofía					
	Es una malla curricular muy orgánica, que sin ponerse con experimentos logra hacer la trasposición didáctica que lleva desde los ejes generadores de los Lineamientos en abstracto hasta la concreción de los temas que tienen que ver las niñas. Llama la atención que el orden de los EG. no es siempre el mismo, al parecer el profesor organiza los contenidos y va trabajando los ejes, cada uno en unidades diferentes. En esta malla siento que los Lineamientos adquieren una fuerza inusitada, a través del trabajo pedagógico (investigación in situ) logran bajar a la realidad la propuesta hecha por el MEN. Me comprueba una efectividad del abordaje transdisciplinar, que no se puede reducir a un enfoque o epistemología; con una buena dosificación de temas se puede emprender una comprensión de la realidad en su complejidad. Los recursos son muy tradicionales, pero nada insuficientes					

A nivel técnico, el documento de *Lineamientos del Área de Ciencias Sociales* fue material de altas pretensiones académicas, producto de algunas ‘convenciones’ que circulaban y se adoptaban sobre la educación, las Ciencias Sociales, la pedagogía, el conocimiento, la ciencia, el maestro, y otra serie de asuntos, entre ellos también la Historia. Por esto, fue un documento que apostó su legitimidad al carácter riguroso, coherente y metódico que trazaban las narrativas científicas y académicas; fue notable la preocupación de sus autores por garantizar una buena ‘síntesis’ de lo que circulaba en el momento sobre el tema, a través de la elaboración de un Estado del Arte que fue realizado previamente por los profesionales del MEN, y con base en éste, se intentó garantizar que la propuesta se ajustara a las demandas y exigencias de los ‘tiempos contemporáneos’. Por ello, además de la copiosa bibliografía, de numerosas notas de referencia, también se acudía a expresiones que reafirmaban su perspectiva, tales como: “en varios estudios”, “los especialistas afirman”, etc.⁵⁴

Los *Lineamientos* recibieron fuertes críticas de parte de los Historiadores, quienes consideraron que la visión multidisciplinar impedía la comprensión de procesos en el tiempo⁵⁵. “La visión curricular que el MEN desarrolló en Colombia para la enseñanza de las Ciencias Sociales acoge bajo la consigna transdisciplinar una visión *ahistórica* del pasado, y de la relación de este con el presente. Esta compagina enfoques teóricos precedentes de disciplinas diversas, caracterizados por la misma dificultad de pensar procesos (...) La dinámica de la Historia proceso se diluye, para ser sustituida por una diversidad inexplicable de formas sociales, culturales, económicas, etcétera”⁵⁶ y ⁵⁷

⁵⁴ González, Mireya (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la Historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. Tesis Maestría en Historia. Pontificia Universidad Javeriana. P. 103.

⁵⁵ “Los *Lineamientos* prácticamente proponen desaparecer el Pensamiento Histórico y permanece la idea de Historia anclada en el pasado, donde la cronología, las personas relevantes de la sociedad, la memorización, la memoria y el manual se satanizan. No a la cronología, es decir no a una dimensión del tiempo; no a la memorización, de paso no a la memoria, en la actual coyuntura histórica del país es mejor no guardar en la memoria y no recordar; no a la Historia, es decir, no a la indagación del devenir de los procesos que configuran nuestro presente” Campos *et al.* (2007) *Colegios públicos para la excelencia. Campo de pensamiento histórico*. Darío Campos, Coordinador. Bogotá. P. 45

⁵⁶ *Op. Cit.* Medina (2007), Pp. 22-23.

⁵⁷ “No obstante a esta exhaustiva y novedosa propuesta curricular de carácter oficial, pues abarca desde 1° de primaria hasta grado 11°, preocupa su marcado sociologicismo, pedagogismo y politicismo, que recuerda en algo al proyecto de Stenhouse, donde los problemas del presente carecen totalmente de antecedentes históricos y caen, usando una expresión de Vilar, en un eterno presenteísmo, en el que el presente se encierra con sus problemas y se aísla del pasado, con la ilusión de la transformación del presente, negando el juego de las dimensiones temporales inherentes a lo humano: el pasado, el presente y el futuro cuyas posibilidades son múltiples. La

Los *Lineamientos* recibieron ataques desde posiciones académicas por evadir la pregunta de fondo sobre la naturaleza propia de las disciplinas.⁵⁸ La impopularidad de la integración se relaciona, entre otros, con que ha sido concebida como un dispositivo metodológico, antes que epistemológico. A nivel de la didáctica se ha conseguido combinar técnicas de trabajo de las distintas disciplinas; pero el camino de la integración epistemológica, esto es la construcción de un cuerpo de conocimientos múltiple e integrador, pensado específicamente para la enseñanza escolar, es todavía incipiente. Las asignaturas se llaman Ciencias Sociales pero los contenidos son históricos, geográficos o de ciudadanía, según la afinidad del docente. Se evidencia aquí la brecha entre la academia y los docentes, pues mientras desde la arena académica se critican con vehemencia las orientaciones curriculares, sin propuestas alternas; en la escuela los docentes se dan a la tarea traducen y materializan las exigencias de la legislación con apertura e inteligencia: el profesor sabe lo que estudió, pero en la práctica su saber se refleja también en la habilidad para ‘domesticar’ exigencias administrativas.

Luego de los *Lineamientos*, se publicó el *Plan Sectorial de Educación para el periodo 2002-2006*, que contemplaba la calidad como uno de los tres ejes estratégicos de la educación, y determinó un viraje hacia las lógicas de la evaluación. El MEN se enfoca en la definición de requisitos pensados, cada vez más, como instrumentos para la medición de las competencias, cuyo desarrollo en los estudiantes se espera como prueba del desempeño en las instituciones educativas. Es así como en 2004 nacen los *Estándares básicos de competencias*⁵⁹, que sin demasiado marco teórico focalizan sus esfuerzos en determinar *Lo que necesitamos saber y saber hacer*.

En julio de 2004, el Ministerio de Educación Nacional divulgó los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, con el lema: “Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer”. Asistíamos, pues, a la consolidación de los enfoques de

desarticulación señalada no se superó” Campos, *et al* (2007). *Colegios públicos para la excelencia. Campo de pensamiento histórico*. Darío Campos, Coordinador. Bogotá. P. 44

⁵⁸ “Esa legitimidad que había ganado la intencionalidad de la interdisciplinariedad había evadido la pregunta de fondo sobre las disciplinas; la crisis que comenzó en los años 70, denominada el giro lingüístico o epistemológico, comprometía el ‘nervio’ de las disciplinas, es decir, su estatuto científico; la Historia, por supuesto, estaba entre ellas.” Lombana B., Héctor Alexis (2007) *Ciencias Sociales y Reforma curricular: análisis comparativo de los diseños curriculares de 1984 y 2002*. Tesis de Grado para optar por el título de Magíster en Sociología de la Educación. Universidad Distrital Francis José de Caldas. Citado en (González, 2010)

⁵⁹ MEN, 2004. Estándares Curriculares para Ciencias Naturales y Sociales. *Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

la productividad y la competitividad (...) de esta forma, terminaba de inclinarse la balanza a favor de este modelo educativo público que promovía la eficiencia y la calidad, debilitando la perspectiva garantista del derecho a la educación.⁶⁰

Unos eran los marcos de referencia desde donde se produjeron los *Lineamientos* (2002) y otros los que provocaron los *Estándares Básicos* (2004); a pesar de su corta distancia en el tiempo, y de haber procedido de una manera similar para su producción, eran notables las diferencias en sus perspectivas. El sentido y las finalidades de los documentos de política también cambiaron; este gobierno de la revolución educativa, a partir del año 2003, viró decididamente hacia una producción que privilegiaba la comunicación para conquistar legitimidad.⁶¹ Respecto de las Ciencias Sociales, se había desvanecido el interés emancipador que se subrayaba en los *Lineamientos*, y en su lugar se fortalecieron los intereses técnico y práctico de su aprendizaje. “La formación de ciudadanos, que con tanta cautela se había tratado en los lineamientos curriculares, ya no sería cuestionada como una finalidad de la enseñanza de la Historia por los sectores intelectuales de la Historia profesional, puesto que su discurso moral y nacionalista se vinculaba ahora con el discurso siempre ‘modernizador’ de las ciencias”⁶². De hecho, Los *Estándares* fueron el primer documento curricular en Colombia en plantear Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en el mismo documento, acreditando afinidad entre ellas. Sin entrar en honduras explicativas, parte del carácter científico de ambas disciplinas, para exaltar *El desafío de Enseñar en Ciencias*; desconociendo de entrada las profundas diferencias en el objeto, metodologías y abordajes de ambos cuerpos de conocimiento, centrando la legitimidad del conocimiento social en su carácter ‘científico’, obviando la especificidad de su lógica⁶³. Según ellos, además de convivir en la realidad, en esta propuesta la enseñanza de Ciencias Naturales y Sociales comparten varias premisas:

⁶⁰ González, 2010, p.112.

⁶¹ *Idem*.

⁶² González, 2010, p. 123.

⁶³ “El método de investigación en Historia consiste básicamente en plantear preguntas, bajo ciertas condiciones, a unos datos empíricos. Para tal efecto no hay que perder de vista que la Historia se maneja con una lógica diferenciada apropiada para los materiales del Historiador; la Historia no depara laboratorios para la verificación experimental, proporciona la evidencia de causas necesarias, pero no de causas suficientes. Los procesos sociales y económicos son siempre interferidos por contingencias de manera tal que invalidarían toda regla como en las ciencias experimentales; la lógica de la Historia no es la misma que rige los procesos disciplinarios de la física. La lógica de la Historia se mueve también al margen de la lógica analítica.” Betancourt, Darío (1993). *Enseñanza de la Historia a tres niveles*. Editorial Magisterio. P.59.

- *Formar gente de ciencia desde el comienzo*, es decir brindar los elementos metodológicos para acercarse al conocimiento de un modo científico.
- *Contenidos temáticos*: “En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos”
- *Escuela: lugar privilegiado de la curiosidad*.⁶⁴

Los *Estándares* es el primer documento en formular una organización escolar por ciclos. “Los estándares se articulan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en conjuntos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese conjunto de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo”⁶⁵.

Los *Estándares* se desglosan en tres columnas para indicar las acciones de pensamiento y de producción concretas que los estudiantes deben realizar⁶⁶. En esas columnas, se conectan los conocimientos propios de las ciencias, naturales o sociales, así:

La primera columna, *Me aproximo al conocimiento como científico/a natural o social*, se refiere a la manera como los estudiantes se acercan a los conocimientos de las ciencias –naturales o sociales– de la misma forma como proceden quienes las estudian, utilizan y contribuyen con ellas a construir un mundo mejor. Esto quiere decir el manejo de técnicas propias de las disciplinas.

La segunda columna, *Manejo conocimientos propios de las ciencias naturales o sociales*, tiene como propósito crear condiciones de aprendizaje para que, a partir de acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimientos, los estudiantes logren la apropiación y el manejo de conceptos propios de dichas ciencias. (A su vez concretiza en tres tipos de relaciones: ‘Relaciones con la Historia y las culturas’, ‘Relaciones espaciales y ambientales’ y ‘Relaciones ético políticas’)

Y la tercera columna, *Desarrollo compromisos personales y sociales*, indica las responsabilidades que como personas y como miembros de la sociedad se asumen

⁶⁴ *Op. Cit.* MEN (2004). P. 15.

⁶⁵ *Op.Cit.* MEN (2004), P.5.

⁶⁶ *Ibíd.* P. 10.

cuando se conocen y valoran críticamente los descubrimientos y los avances de las ciencias, ya sean naturales o sociales.

Transcribimos la estructuración curricular propuesta por los *Estándares*, para el Ciclo IV, es decir 8° y 9°. ⁶⁷

Estándares generales	- 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. - Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia				
Estándares Específicos	... me aproximo al conocimiento como científico(a) social	... manejo conocimientos propios de las ciencias sociales			... desarrollo compromisos personales y sociales
	•Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. •Planteo hipótesis que respondan provisionalmente estas preguntas. •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.	•Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...). •Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina. •Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.	•Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas. •Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia. •Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...).	•Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad. •Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos... participaron en la actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.	•Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. •Participo en discusiones y debates académicos. •Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas.

⁶⁷ *Ibíd.* P. 35

Los *estándares* tienen un propósito narrativo distinto al los *Lineamientos*, no pretenden fundar su legitimidad en argumentos de autoridad, es decir académicos; sino que buscan ser entendibles para las grandes poblaciones.

A diferencia del documento de *Lineamientos*, este no se ocupaba de una explicación pormenorizada y concienzuda sobre la procedencia y complejidad que encerraba cada uno de los elementos de su discurso, sino que en el otro extremo, utilizaba un lenguaje pobre, simplificado, coloquial y superficial, propio de una narrativa técnica que era relativamente nueva y ciertamente compleja para el sector educativo. No se trataba entonces de una producción dirigida a los sectores educativos ‘tradicionales’ (la academia, los políticos, los investigadores y los maestros), sino al gran conjunto de la población colombiana. Sin embargo, no dejaba de resultar paradójica la sencillez y ‘levedad’ del lenguaje utilizado sobre un tema que suscitaba candentes debates, especialmente en unas comunidades especializadas donde proliferaban discursos, a favor y en contra, de la más variada naturaleza, procedencia y pretensiones.⁶⁸

La redacción simplista de los *Estándares*, debilitó la rigurosidad en las discusiones sobre el tema, la propuesta no encontraría una oposición ‘cualificada’ en los sectores sociales y académicos, pues se habrían creado consensos en torno a los núcleos argumentativos de la propuesta, que se vinculaban fácilmente con los lugares comunes que circulaban sobre la importancia y los fines de la educación; nadie se iba a oponer a una iniciativa que promoviera una educación que sirviera para la vida y el trabajo. El debate cualificado se trasladaba entonces a los cerrados escenarios universitarios o especializados en la educación, la pedagogía y los saberes escolares y, efectivamente, allí quedó enclaustrado.⁶⁹

Aun así, los *Estándares* fueron acogidos en un número importante de instituciones, su alineación con las pruebas de estado y su prioridad en la evaluación, les dieron un lugar en la estructuración curricular de los colegios del Distrito. Recordemos las estadísticas de nuestra encuesta de pre-inscripción, donde el 25% de los docentes reporta los *Estándares* como su referente curricular más importante.

*Colegios para la excelencia (2007)*⁷⁰ es el primero de los esfuerzos desde la Secretaría de Educación de Bogotá por consolidar una preceptiva sobre *qué y cómo*, enseñar Ciencias Sociales en la ciudad. Este trabajo toma como antecedentes las orientaciones a nivel nacional: *Lineamientos Curriculares (2002)* y *Estándares de competencias (2004)*. Del primero acoge la idea de transdisciplinaridad y descentramiento

⁶⁸ González, 2010. P.123.

⁶⁹ González, 2010. P. 114.

⁷⁰ Campos, Darío, et al. (2007) *Colegios para la Excelencia. Campo de pensamiento Histórico*. Secretaría de Educación de Bogotá.

de las Ciencias Sociales; y del segundo la división por ciclos escolares. Reseñaremos la estructura general de la propuesta:

El documento hace una reconstrucción de los avatares de la enseñanza de la Historia en Colombia, señala los habituales puntos críticos del sistema educativo en los albores del siglo XX, aunque también reconoce las necesidades históricas a las que respondía.

Si bien este sistema de enseñanza, jugó un papel importante en su momento, ante todo en la conformación del ideario del estado-nación colombiano y estimuló el inicio de la protección documental que estaba en peligro de su destrucción, estableció “su punto de partida en la capacidad de memorización y no de racionalización”⁷¹ determinada, además, 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.⁷²

Su innovación fundamental es lo que el documento llama ‘*Pensamiento Histórico*’. Basados en la teoría de la complejidad, propuesta por Morin, el equipo pedagógico que elaboró este documento, propone dividir las áreas de conocimiento en cuatro campos de pensamiento: *Artístico y comunicativo*, *Científico y tecnológico*, *Matemático*, e *Histórico*. El *Campo de pensamiento histórico* propone –desde una perspectiva holística- comprender lo social en sentido histórico.

La propuesta en torno a la constitución de un campo de Pensamiento Histórico en la escuela que debe ser 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 conocimiento.⁷³

El *Pensamiento histórico* declara sus influencias en la Historia como disciplina y en el devenir de su enseñanza. Corrientes como los *Annales*, el Materialismo Histórico, entre otros transformaron el uso y concepción de la Historia, incluso la geografía como espacio donde sucede lo humano (relacional, interaccional): “*Uno de los factores de éxito de estas formas de Pensamiento Histórico fue el uso creativo de una amplia variedad de fuentes y la realización no sólo teórica sino concreta de la interdisciplinariedad*”⁷⁴

⁷¹ Cajiao, Francisco (1998). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. TM Editores. Bogotá

⁷² *Op. Cit.* Campos (2007) p.26

⁷³ *Ibíd.* P. 29.

⁷⁴ *Ibíd.* P. 33.

Campos de pensamiento sostiene que los avances en la pedagogía y en la propia disciplina histórica obligaron a re-pensar, desde la manera en la que se postulaba la educación, hasta sus metodologías y objetivos. Las discusiones sobre *Edad cognitiva* fueron decisivas sobre el modo como se pensaba la educación, pues abrieron la polémica en torno a cuándo enseñar Historia al niño. Pero, señala también el documento, toda esa teoría se desgastó en el siglo XXI con los nativos digitales y las nuevas formas y contextos de aprendizaje. Los niños, en especial los bogotanos, desarrollan amplias capacidades de análisis del presente, pues el contexto revela continuamente las problemáticas sociales. De modo que anota como necesarias nuevas ideas teóricas y epistemológicas respecto a la *niñez*.

El documento señala la Historia como un área de conocimiento que contribuye al desarrollo cognitivo de los escolares, ya que, posee un aparato conceptual, modos de relacionar y articular conceptos, presentación de pruebas y técnicas o métodos para la investigación; “la Historia posee un aparato conceptual, modos de relacionar y articular conceptos, presentación de pruebas y técnicas o métodos para la investigación; por estas razones, la Historia, es una forma de conocimiento y una enseñanza orientada principalmente hacia el ‘saber hacer’”.⁷⁵

Otro elemento innovador en *Campo de pensamiento histórico*, es que rastrea propuestas de Enseñanza de la Historia en otras latitudes, referenciando críticamente propuestas norteamericanas y europeas. Utiliza estas referencias para contextualizar la discusión sobre la integración de las Ciencias Sociales en Colombia:

Así pues, la Historia en los currículos escolares de los países europeos, tras intensos debates, se ha mantenido independiente o integrada a las Ciencias Sociales, pero, en todo caso, renovada. Se han realizado proyectos desde la antropología como el de *Bruner*, desde la sociología como el de *Stenhouse*, desde la Historia como el *History 13-16* y desde lo psicopedagógico como el de *Hannoun*, todos con el predominio psicopedagógico sobre lo epistemológico, excepto en *History 13-16*⁷⁶. Es característica común en la mayoría la interdisciplinariedad, por esto, los contenidos son propuestos desde ejes temáticos o problemas, la importancia a los procedimientos, ya fuera por descubrimiento, investigación o diálogo, y la visión del profesor como orientador.⁷⁷

⁷⁵ Campos (2007), p.38.

⁷⁶ Para conocer mejor estas propuestas véase: Campos (2007). Pp. 36-39

⁷⁷ *Ibíd.* P.39.

En Colombia, la discusión sobre integración fue dada en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, y trajo consigo la implementación del binomio Historia- Geografía en las Ciencias Sociales (1984) con la Historia como eje articulador, es decir, abordar la Historia teniendo en cuenta la economía o la política. Y habilitando principios teóricos de la psicopedagogía y nuevos contenidos.

La implementación de la asignatura conocida como Sociales en el currículo escolar de la educación básica, en teoría, significó la apertura de un nuevo derrotero hacia el conocimiento de la sociedad en su devenir para comprender el presente y transformar la sociedad. Empero, el logro de las finalidades curriculares como de los nuevos contenidos, a lo largo de la década de los 90 hasta la actualidad, en las aulas escolares, no se ha visto cabalmente realizado, pues el asunto difiere de un colegio a otro.⁷⁸

La propuesta se basa en la teoría de enseñanza crítica o socio-crítica consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales [histórica, social, económica, cultural y política]; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad.

Historia debe enseñarse como *forma de pensamiento*. “Vivimos en sociedades cada vez más complejas y los problemas surgidos en sus propias dinámicas procesuales revisten esa misma naturaleza, esta realidad compleja obliga a pensar soluciones desde la misma complejidad, como un todo y no exclusivamente desde un solo ámbito social de manera parcelada”.⁷⁹

Este horizonte impone considerar la profunda correlación entre el Pensamiento Histórico y el lenguaje no sólo porque las formas de lenguaje se asientan en estructuras que permiten un desarrollo cognoscitivo que se da en el ámbito social, sino porque la construcción social y diacrónica de este desarrollo lleva a plantear que allí existe un proceso eminentemente histórico y que hay historicidad en la abstracción y generalización de las palabras, los conceptos, los significados y símbolos.⁸⁰

La propuesta sienta su base en proponer *Pensar Históricamente* como un modo de comprensión de lo real en su complejidad con la Historia como línea de sostén:

La propuesta en torno a la constitución de un campo de Pensamiento Histórico en la escuela que debe ser entendido, como ya se anotó, 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

⁷⁸ *Ibíd.* P.43.

⁷⁹ *Ibíd.* P.53.

⁸⁰ *Ibíd.* P.54:

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 conocimiento⁸¹.

Se piensa en Historia, no anclada al pasado sino una disciplina investigativa que responde a la pregunta: “¿Qué nos ha traído a este presente? (Herodoto). “Con base en lo anterior, el Pensamiento Histórico es, ante todo, preguntar (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 con fines de hallar soluciones. Así, conocer el pasado cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad”.⁸²

Su premisa metodológica es ‘la deconstrucción de la Historia’. Procediendo desde la deconstrucción (es decir la interpretación crítica) y la reelaboración creativa e imaginativa del pasado a través de la investigación-descubrimiento. El aprendizaje se materializa como acto de recreación y creación de una Historia con valoración personal y destinada a ser socializada o comunicada.

La propuesta concibe el pensamiento histórico en seis categorías de trabajo: Tiempo, Espacio, Narración, Relacional, Político y Económico. Las definiremos aquí literalmente:

Categoría **Espacio**

Busca el reconocimiento de las ‘Huellas del tiempo’, estas transforman la fisionomía del espacio. El espacio es un *palimpsesto*, sobre el que se escribe y reescribe, y es a la vez una fuente documental.

Se propone un *Re-creación* del espacio. Comprender el espacio como la vida que lo llena. Y comprender que el ser humano redefine el paisaje a través del trabajo, diferenciando entre paisajes naturales, paisajes ordenados y planificados.

La propuesta define el conocimiento del espacio en tres estratos: Espacio objetivo, Espacio Subjetivo y Espacio como producción social.

Categoría **Narración**

⁸¹ *Ibíd.* P.53.

⁸² *Ibíd.* P. 54.

Invita a reconocer las posibilidades textuales y discursivas presentes en las concepciones dominantes. Problematiza cómo se escribe el pasado y el uso social que se hace de este. De acuerdo con Bruner: la Historia “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcaron su transcurso”⁸³ argumenta que contar es un procedimiento opuesto al pensamiento lógico y lineal, pues surge allí lo sorpresivo, anómalo, irregular e inesperado.

“El tiempo se hace tiempo humano cuando se articula como narración y narración significa plenamente cuando es condición de la existencia temporal”⁸⁴

Categoría **Relacional**

El mundo es un constructo simbólico, una red semántica que sostiene y ordena (relaciones que dan orden a lo que conocemos). La Cultura es el entramado de relaciones entre los imaginarios sociales y los individuales.

Relacional y complejidad: Edgar Morin llama la atención sobre “la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar” El pensamiento lineal, separa, limita; el relacional integra.

Categoría **Política**

Desde el Campo de Pensamiento Histórico se propone la categoría política como proyecto cultural colectivo, donde se contempla la realidad como un complejo de relaciones históricas.⁸⁵ El campo de Pensamiento Histórico, al proponerse como una forma de pensar procesual y holística, invita a tomar la categoría política como una parte dinamizadora del conjunto social en devenir, posibilitando la construcción de una sociedad humana crítica que permita tener memoria política.⁸⁶

Categoría **Económica**

Pretende comprender la dimensión en la que el niño está inmerso, permitiendo construir o crear las condiciones para el ingreso del estudiante al pensamiento y a la vida económica como parte de su estructuración social y cultural.⁸⁷

Finalmente el documento hace unas *Orientaciones para los Ciclos*, donde sugiere la aplicación de las categorías para cada uno de los ciclos educativos. Según el documento

⁸³ Bruner J. (2004) *Realidad Mental y Mundos Posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa, p. 25

⁸⁴ Rorty R. (1983) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, p. 13.

⁸⁵ Campos. *Op Cit.* P. 82

⁸⁶ *Ibíd.* P. 85.

⁸⁷ *Ibíd.* P. 87.

(desde el enfoque constructivista de Piaget) no se ha investigado mucho en Colombia en relación con constructivismo-construcción de currículo en Ciencias Sociales, según niveles de complejidad “La construcción del conocimiento y el pensamiento social está en relación directa con el entorno histórico-cultural y las experiencias que se brinden a los niños para descubrirlo y comprenderlo desde sí mismos”⁸⁸

En el proceso de desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especialmente culturales”. Vigotsky “en esta propuesta el desarrollo se concibe en dos niveles: el efectivo y el potencial.” (Zonas de desarrollo próximo).⁸⁹

En síntesis, una de las mayores innovaciones del *Campo de Pensamiento Histórico* es incluir la dimensión narrativa en la comprensión histórica, como habilidad para la producción e interpretación de narraciones; así como por contemplar el pensar históricamente desde la ‘educación inicial’ (preescolar). *Campos de Pensamiento* es muy significativo en la Historia curricular del Distrito, por el rigor de su investigación y solidez de la propuesta. Su publicación casi coincidió con el cambio de administración de la ciudad, a esto se sumaron avatares políticos que impidieron el trámite exitoso del *Pensamiento histórico* en los colegios de la ciudad. De ahí su poca aparición como marco de referencia en la construcción curricular reportada en nuestra encuesta (7%). La propuesta de campos de pensamiento es prácticamente descartada por la propuesta curricular distrital de 2014.

*Currículo para la excelencia académica y la formación integral (2014)*⁹⁰, es la propuesta educativa de la administración del alcalde Gustavo Petro, y de su respectivo plan de desarrollo *Bogotá Humana*. Como pasa a menudo en el ámbito de lo público, el afán de diferenciación política prevalece sobre la validez de lo desarrollado por administraciones anteriores, así haya sido exitoso.

La propuesta para la enseñanza de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación, *Currículo para la excelencia educativa*, bajo la dirección de Oscar Sánchez, se organiza en tres fascículos: *Orientaciones Generales*, *Orientaciones para Ciencias Sociales*, y *Orientaciones para el área de Educación ciudadanía y la convivencia*. En

⁸⁸ *Ibíd.* P. 96.

⁸⁹ *Ibíd.* P. 96.

⁹⁰ Secretaría de Educación Distrital, (2014), *Currículo para la excelencia académica*, Bogotá.

estos se presentan las apuestas políticas de la actual administración respecto a la concepción y los énfasis de la educación pública distrital (empoderamiento político de los agentes educativos y formación en capacidades para la ciudadanía y la convivencia’): pero ciertamente hay un debilitamiento en la estructuración curricular escolar, para poner el acento en lo extra-escolar. No se hacen explícitas las didácticas y estrategias para la consecución de los propósitos políticos de la educación. Sus referencias a enseñanza o aprendizaje de la Historia son prácticamente nulas: se restringe este campo de conocimiento al tema de la Memoria desde una perspectiva ética.

En síntesis, los docentes e instituciones del Distrito se debaten entre los referentes emitidos por el Ministerio de Educación (*Lineamientos y Estándares*), que sin diferencias significativas en los contenidos propuestos, varían sí en el enfoque y propósitos superiores de la planeación educativa; o los referentes de la Secretaría de Educación, que para el caso de los *Campos de pensamiento*, presentan una propuesta muy estructurada y con amplia fundamentación teórica, o el *Currículo para la excelencia* con un fuerte componente político de educación para el empoderamiento y la transformación de realidades. Existen líneas de continuidad, en lo referente al enfoque multidisciplinar propuesto desde el 2002 en los *Lineamientos*, o la estructura de ciclos académicos, vigente desde los *Estándares* en 2004. Sin embargo, también es notable la discontinuidad en las propuestas, revelada en desacuerdos técnicos y teóricos, respecto a *para qué* enseñar. Así las cosas, los docentes pueden escoger la orientación más afín a sus parámetros, pero son precarios aun los avances por la unificación curricular, tendiendo más bien a la atomización de propuestas.

Por otra parte, hay perspectivas también diferentes al interior del discurso oficial. En un sentido, el Ministerio de educación Nacional propone lineamientos para el área, y en otro, estándares. En el caso particular de Bogotá, existe adicionalmente una propuesta centrada en el desarrollo del pensamiento histórico. Dado este panorama, puede entenderse que delimitar el conocimiento social, incluso el conocimiento histórico, es difícil, y por la misma dificultad, resulta arbitrario en la medida que cada grupo académico propone la selección de unos contenidos y los dota de una intencionalidad particular en aras de una delimitación del campo de conocimientos que constituye las Ciencias Sociales.⁹¹

Vale la pena en esta sección, hacer un escueto repaso a las políticas educativas de la ciudad, rastreando las referencias al conocimiento histórico. Seguimos el estudio de

⁹¹ Cortés, Ruth Amanda. (2012) *Historias que hacen Historia*. IDEP. Bogotá. (P. 32)

Álvarez en *Educación y ciudad: política pública en la transición pedagógica*.⁹² Bogotá se involucra con el movimiento de *Ciudades educadoras* planteado a principios de la década del noventa en Europa. La renovación política que trajo la constitución de 1991 otorgó a la ciudad un régimen especial de autonomía, estipulado en el *Estatuto orgánico para Bogotá* de 1993, lo que implicó un gran fortalecimiento para la Secretaría de Educación y un estatus de autonomía en sus procesos. En 1994 se funda el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Y durante la primera administración de Antanas Mockus en 1995, en el plan de desarrollo *Formar ciudad* se formuló como política pública, enfatizando en la *pedagogía urbana, conciencia y responsabilidad social* que pasó a la Historia como 'Cultura ciudadana'. Por primera vez en la ciudad, el 20% de los recursos fue destinado a la educación.

Por la Bogotá que queremos, fue el plan de desarrollo que entre 1998 y 2001 direccionó el desarrollo del Distrito capital de Bogotá, bajo la autoridad de Enrique Peñalosa. En sintonía con los propósitos nacionales, la calidad en la educación fue interpretada como mejoramiento en competencias que serían medidas a través de la evaluación. Es decir mejoramiento en la educación orientado hacia el mejoramiento en los indicadores, el empleo como horizonte y la cualificación de la fuerza laboral. Especialmente importante fue su política de fomento a la lectura, se diseñaron cuatro Megabibliotecas, y un sistema Metropolitano de Bibliotecas; también las bibliotecas escolares fueron sujetos de reforma y actualización.

Entre 2001 y 2004, con la segunda administración de Mockus, se adopta por primera vez un plan sectorial de educación, con propuestas interesantes como *Bogotá te enseña*, que publicó el *Navegador pedagógico*, que cartografió y caracterizó 1.300 lugares de la ciudad con potencialidades pedagógicas y educativas. Se creó también la metodología *Museos Abiertos*, que promovió un uso pedagógico de la ciudad. Son estos los antecedentes de *Bogotá una gran Escuela* (2004—2008), que incorporó la educación, como un derecho fundamental y política clave para la ciudad. Se invirtió una suma inédita en equipamientos educativos (bibliotecas, parques, colegios). Se impulsó la estrategia *Escuela Ciudad Escuela*, única vez en Bogotá, que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, fueron prioridad política. La existencia de este programa elevó a primer plano la urgencia de la enseñanza de las Sociales en la ciudad, dispuso un complejo

⁹² Álvarez, Alejandro (2010). "Educación y ciudad: política pública en la transición pedagógica". Revista *Educación y Pedagogía*, Vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre. 2010.

aparato burocrático y administrativo para hacer de la ciudad un espacio de aprendizaje y reconocimiento sociocultural; y sobre todo, fisuró los muros de la escuela, expandiendo el escenario pedagógico por fuera de ella.

En resumen, la preocupación gubernamental por regular y orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales ha estado presente en distintas administraciones de Bogotá y a nivel nacional. La legislación curricular materializa de modo fehaciente la intencionalidad política de los gobiernos y administraciones locales. Las orientaciones curriculares son atendidas y respetadas por las instituciones escolares, pues gozan de relativa autonomía, el Ministerio de Educación vigila y evalúa la aplicación de los estándares en la planeación curricular. Si bien, las Ciencias Sociales no han sido marginadas de los procesos de mejoramiento educativo, en igualdad con las demás áreas; no siempre se reconoce su relevancia en la formación integral de los estudiantes, por lo general se atribuye más importancia a la formación de los estudiantes en lenguaje y matemáticas. De momento, la Historia no está en el centro de la agenda de las entidades estatales de Educación. Sin embargo, se percibe una intensa actividad en redes y círculos de profesores y estudiantes en torno a la Enseñanza de la Historia en Colombia, e igualmente entre la Asociación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia.

2.2. La Enseñanza de la Historia al Debate. Acuerdos, recuerdos y polémicas.

Los interlocutores del diálogo sobre la enseñanza de la Historia son múltiples y con propósitos diversos, desde ciudadanos corrientes, niños obligados a tener clases de Historia durante sus períodos escolares, padres de familia, maestros de escuela, docentes en formación, profesores de facultades de educación, expertos académicos, Historiadores, opinadores, medios de comunicación, legisladores y dirigentes políticos. Aunque en momentos se haya desdeñado la importancia de conocer el pasado, para los distintos círculos de poder es más que patente la importancia de su enseñanza, ya sea desde su función patriótica, propagandística, ideológica o científica. “La historia, entendida como disciplina científica, es un medio idóneo para enseñar y aprender a realizar análisis sociales (en el sentido más amplio). Permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general”.⁹³

En nuestro país el tema, por estos días, goza de una inusitada efervescencia. En palabras de Álvarez, en la conferencia dictada el 2 de octubre de 2015: “*Recientemente la Historia ha vuelto a cobrar importancia política en forma de memoria, razón por la cual la Historia escolar tiene de nuevo relevancia en los debates acerca de lo que hay que saber hoy sobre el pasado*”⁹⁴. Esta emergencia del debate ha ubicado la Enseñanza de la Historia en el centro del interés público. La coyuntura actual ha hecho manifiesta la necesidad del pasado, ante la incertidumbre del presente, y la convicción de transformar el futuro.

Las posturas y argumentos en el debate sobre la Enseñanza de la Historia son múltiples, intentaremos hacer una reconstrucción de los argumentos, para comprender la reciente efervescencia de la discusión. El escenario de debate más importante sobre la

⁹³ Prats, Joaquín (2011) *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México D.F.,

⁹⁴ Álvarez, Alejandro. “LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”. Conferencia dictada en el marco del Seminario Sobre *Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar*, programado en el marco de este estudio. Octubre 2 de 2015. Ver Memorias del Seminario. Anexo 5.

enseñanza de la Historia ha sido la academia. En los últimos veinticinco años la Enseñanza de la Historia ha tenido un lugar importante en el panorama de la investigación universitaria, la profesora Sandra Rodríguez, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), presentó en agosto de 2015 el capítulo «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Colombia 1990-2011»⁹⁵, parte de un libro sobre el estado académico de la Enseñanza de la Historia en varios países de Latinoamérica. Evaluó 135 registros, entre documentos normativos, libros, capítulos de libros, revistas, artículos, tesis de grado e investigaciones, sobre Enseñanza de la Historia en Colombia. Su propósito fue clasificar este campo de investigación en el país y hacerlo comparable con los demás países del estudio. Encontró tres enfoques en las investigaciones sobre este tema: Enfoque cognitivo, Enfoque Curricular y Enfoque Didáctico. El *enfoque cognitivo* se especializa en estudios a propósito de la mecánica de aprendizaje de la Historia, fundamentados en su mayoría en disertaciones y postulados de la psicología cognitiva; el *enfoque curricular* es el campo con investigación más abundante, estudia la ordenación de los contenidos de la enseñanza, y en su mayoría desentrañan el debate sobre la transdisciplinariedad en las Ciencias Sociales, o los textos escolares; por último el *enfoque didáctico*, que ha indagado sobre el saber profesoral, las investigaciones en el aula y la sistematización de experiencias pedagógicas. La profesora Rodríguez señala como problemática la falta de continuidad en los enfoques y conceptos construidos por este campo de investigación en las últimas décadas, y apunta como urgente dinamizar las relaciones académicas entre los investigadores del ramo. Por ello anotaremos un breve inventario en los avances conceptuales en materia de enseñar Historia en Bogotá.

Ha sido determinante en este ámbito, la participación del IDEP, que desde hace varios años destinó esfuerzos y recursos, para la fundamentación y caracterización de la Enseñanza de la Historia en Bogotá. Así también vale subrayar la labor del grupo de investigación sobre *Historia de la práctica pedagógica*, que acoge a importantes investigadores en el tema de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ciudad y el país. Señalaremos algunos hitos que consideramos importantes en la conceptualización y didáctica de la Enseñanza de la Historia en la ciudad, esto con el fin de delimitarla como campo de investigación, y apuntar los avances alcanzados como asunto académico, de investigación social y pedagógica.

⁹⁵ Ver: *Sustentación pública del capítulo "Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Colombia 1990-2011"* Universidad Pedagógica Nacional, Canal Oficial. <https://www.youtube.com/watch?v=8TuxpFfKfSk>, Recuperado 23 de Noviembre de 2015.

En primer lugar, registramos el trabajo *Enseñanza de la Historia a tres niveles*, del profesor Darío Betancourt, que en 1995 habló de la necesidad de construir un modelo de enseñanza que contemplara la Historia social de las colectividades y la inserción del conocimiento histórico en la experiencia de vida de estudiantes y maestros.

El problema fundamental radica en que por varias generaciones el grueso de la población colombiana ha estado sometida a la enseñanza de una Historia en esencia 'conservadora', pre--democrática y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil, que no ha posibilitado en el colombiano medio el desenvolvimiento de una cultura crítica, social y moderna para 'hacer Historia' y para el caso concreto de la Enseñanza de la Historia, desafortunadamente en el país no se ha avanzado lo suficiente en la estructuración de una metodología apropiada.⁹⁶

En este sentido propone la creación de una metodología con base en las categorías de Thompson⁹⁷, en especial la de *experiencia*. Ubica lo educativo -y la enseñanza de la Historia- en el plano cultural, es decir como *experiencia*. "La experiencia es lo que posibilita el empalme entre cultura y no cultura, la mitad dentro del ser social, la mitad dentro de la conciencia social" (Betancourt, 1995) Propone que 'mirar con ojos históricos' cimienta el paso de la *Experiencia vivida* a la *Experiencia percibida*, pues ayuda a hacer conciencia de las huellas y vestigios históricos presentes en la vida cotidiana. Su propuesta de tres niveles planteaba: construir los programas con base en las vivencias, tanto de estudiantes como de docentes; hacer balances críticos sobre la bibliografía producida sobre cada tema; y por último realizar experiencias de campo. La propuesta recogía intereses y métodos innovadores en la historiografía de su tiempo; es completamente viable para el trabajo con Historia reciente, pero su didáctica es poco nítida para el trabajo con pasados remotos. Aunque el propósito del trabajo fue brindar herramientas metodológicas, la propuesta está centrada en el análisis crítico de la Enseñanza de la Historia y la promesa metodológica resulta precaria, aunque bien fundamentada. Señalamos *Historia a tres niveles*, por demandar hace décadas la construcción de metodologías propias en la enseñanza de la Historia; sus resonancias son claras en los desarrollos posteriores de Sandra Rodríguez, en su interés por el pasado próximo o la Historia del presente. Vale mencionar, que el profesor Betancourt fue asesinado en 1999, y esta situación ciertamente provocó una suspensión en los procesos de transformación pedagógica liderados por él junto a otros colegas durante la década de

⁹⁶Betancourt, Darío. (1993). *Enseñanza de la Historia a tres niveles*, una propuesta alternativa. Editorial Magisterio. Bogotá. P. 27

⁹⁷ Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría..* Editorial Crítica Grijalbo. Pp. 18-20.

los noventa, en la fundamentación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia.

Entre el equipo de colaboradores del profesor Betancurt, estaba el historiador y docente Renán Vega Cantor, quien desde finales de los años noventa hizo visible el auge e importancia de algunas discusiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia en el ámbito escolar. En su libro *“Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar”*⁹⁸ señala las tensiones, y distancias a superar entre la disciplina o ciencia histórica y la enseñanza de la Historia. Vega indica que la historia que se investiga es más específica, minuciosa, analítica mientras que la que se enseña debe ser más sintética, global. La enseñanza de la historia, indica, debería presentar procedimientos centrales y algunos resultados de la investigación histórica, resultados que debe retomar críticamente subordinándolos a los objetivos y estrategias del proceso de enseñanza⁹⁹.

Vega presenta en este libro varias propuestas de trabajo en el aula que pueden ser consultadas más a fondo en la obra pues hace una juiciosa revisión historiográfica y ejemplifica dos temas para trabajar en el aula. El ejemplo ofrecido en el manejo de la historiografía, presenta la idea de pensar historiográficamente como una oportunidad para que los estudiantes comprendan el carácter interpretativo de la ciencia histórica al dar uso de diversas fuentes; Vega presenta el caso del movimiento de los comuneros de las últimas décadas del Siglo XVIII

De otra parte, el profesor Vega da cuenta de la cultura y la historia popular como herramientas claves en la enseñanza de la historia pues considera que si bien la investigación histórica profesional ha venido estudiando la historia de los grupos subalternos, éstos aún no han tenido cabida en las aulas de clase de la escuela. Sin embargo, el mismo autor reconoce que existe el peligro de caer en el populismo por la posibilidad de exaltar excesivamente lo local y microregional.

En 2004 el IDEP -en ese entonces dirigido por Alejandro Álvarez-, coordinó la investigación *Rutas pedagógicas*. Este trabajo es sin duda uno de los peldaños más importantes en la escalada conceptual del tema en la ciudad. Se publicaron dos libros: *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales (de los textos a los contextos socioculturales)* y

⁹⁸ Vega, Renán. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Colección pedagógica S. XXI.

⁹⁹ *Ibíd.* Pp. 33-34.

*Rutas pedagógicas de la Historia en la educación básica en Bogotá*¹⁰⁰. El objetivo de estos trabajos, fue actualizar la reflexión y discusión a propósito de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia en la ciudad, y construir saber académico desde la pedagogía. La relevancia de estas publicaciones estuvo dada por dos componentes: a nivel metodológico, en la base de la investigación estuvo la observación de casos concretos, colegios públicos y privados que fundamentaron los hallazgos y estructuración conceptual de las obras; en segundo lugar, la construcción del concepto *Ruta pedagógica*, fue un avance importante en la teoría pedagógica de la ciudad.

Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, parte de una convocatoria hecha por el IDEP, a experiencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la aplicación de competencias básicas. Descubren que la aplicación de competencias no obedece a moldes rígidos sino que depende de la elaboración contextual e investigativa de los maestros en la particularidad de cada contexto escolar. Los investigadores del IDEP proponen las *Rutas pedagógicas* como una herramienta de sistematización. Es interesante que este trabajo establecen la interrelación de la Enseñanza de la Historia con las corrientes historiográficas mundiales y colombianas, así como la influencia recibida de movimientos intelectuales como la I.A.P. (Investigación Acción Participativa) del profesor Orlando Fals Borda. Sin embargo, dice el texto, se mantienen prácticamente las mismas estructuras y se cambian unos héroes por otros, manteniéndose ausentes las preguntas pedagógicas y metodológicas sobre el trabajo en comunidad. Surgió lo que se llamó la “Historia popular”, como una nueva manera de concebir la Historia y del empleo del conocimiento histórico.

Al hacer un análisis detenido de la ruta seguida desde las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia, se encuentra que algunos de los enfoques presentan una pérdida paulatina del conocimiento histórico, algo así como una propuesta de enseñanza de la Historia sin Historia, mientras se favorece una perspectiva cognitiva que se centra en las formas de pensamiento empático, crítico, contextual, etc. En este sentido el compromiso de la Historia con un proyecto político estaría ligado más a la transformación de conductas y comportamientos sociales que a la comprensión y explicación histórica del mismo.¹⁰¹

¹⁰⁰ Rodríguez, J.G. (Editor y Autor). (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico; Barrantes, Raúl (Editor). (2004). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

¹⁰¹ Barrantes, Raúl (Editor). (2004). P. 20.

Del texto *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales*, es muy importante que sin adentrarse en la discusión sobre disciplinariedad o integralidad, otorga a la Historia el rol de 'pionera' en la reflexión pedagógica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ciudad. Aunque consideran que la reflexión pedagógica es la vía para disolver la discusión sobre enseñanza escolar entre geógrafos e historiadores, señalan la preeminencia de la Historia y el importante lugar que ha tenido en la evolución conceptual del tema. Entre las experiencias particulares reseñadas en el texto, resaltamos el trabajo registrado en la escuela rural *El Destino*, en la localidad de Sumapaz, allí se hace una reconstrucción de la Historia local, que integra entrevistas a la comunidad, investigación geográfica y de archivo histórico, visitas a lugares icónicos en la configuración del territorio dirigida a una comprensión compleja del carácter y las luchas políticas de los habitantes del Sumapaz.

Rutas pedagógicas en Historia es el segundo libro de la serie, estuvo a cargo del psicólogo José Gregorio Rodríguez, profesor de la Universidad Nacional. Al igual que el trabajo anterior, se fundamenta en el acompañamiento a las experiencias de enseñanza en cuatro colegios de la ciudad, integrando instituciones públicas y privadas, con la realización de 36 visitas a clases y generando registros escritos de dichas visitas. El objetivo del trabajo fue "Observar, descubrir y analizar las rutas pedagógicas que sirven para la enseñanza y el estudio de la Historia en la educación básica y media (grados 1 a 11) en 4 instituciones, y caracterizar discursos y prácticas pedagógicas referidos al conocimiento histórico y a su influencia en la creación de conciencia histórica". Según los autores, las rutas pedagógicas están constituidas por dos momentos: el discurso histórico y la interacción en el aula. "Las rutas pedagógicas son esencialmente estructuras de participación y reconocimiento entre los sujetos que, como tales no pueden ser anticipados por completo pero requieren cierto grado de coherencia y estructuración". "Son estructuras flexibles del aprendizaje que, a la vez, que posibilitan la construcción de los códigos históricos por parte de los sujetos, permiten la emergencia de la escuela como mundo de vida".¹⁰²

La observación realizada obliga una precisión: existen *horizontes* que enmarcan la labor del maestro, juzgan como necesario caracterizar estos horizontes para la construcción conceptual de las rutas pedagógicas: *Horizonte académico*: dos elementos de evaluación importantes: a) el pragmático, referido a lo que el maestro transmite a sus estudiantes, o su concepción de la Historia; b) el comunicativo: cómo el maestro le da

¹⁰² Rodríguez, J.G. *Op.Cit.* P. 31.

sentido a los contenidos que pretende que el estudiante aprenda. *Horizonte pedagógico*: El paradigma es el constructivismo. Enfocado al aprendizaje para la comprensión. Implica relaciones horizontales dentro del aula. El conocimiento histórico es importante para el ejercicio de la ciudadanía. *Horizonte social*: no solo prácticas cotidianas, sino horizonte histórico. *Horizonte teórico amplio*, que permita lecturas múltiples de las prácticas pedagógicas y pueda desenterrar de estas algunas rutas seguidas por los profesores y los estudiantes para enseñar y estudiar Historia en nuestro contexto.¹⁰³

En el trabajo de campo se observaron dos rutas, según la forma como los docentes propician la interrelación entre el discurso histórico y la estructura de interacción en el aula:

1) *El discurso histórico como elemento organizador; combinación de lenguaje argumentativo y lenguaje narrativo.*

2) *Reconstrucción de la disciplina histórica al modo de una práctica social.*

La primera ruta prioriza el conocimiento disciplinar histórico, es decir, acontecimientos, líneas de tiempo, narración, personajes, etc. En la segunda ruta prevalecen las prácticas de la pesquisa histórica: construcción y comprobación de hipótesis, consulta de archivos, entrevistas, etc.

La conceptualización de las rutas pedagógicas es importante para la Enseñanza de la Historia en la ciudad, en tanto la caracterización lograda por el profesor Rodríguez y sus colaboradores en 2004 mantiene vigencia. En la observación realizada por el presente estudio, a través de grupos focales y entrevistas, encontramos que estos enfoques permanecen, con iguales posibilidades de éxito. Es decir, encontramos experiencias notables en donde la reconstrucción histórica elaborada por el maestro es fundamental en el desarrollo de la clase y provoca el cultivo del pensamiento crítico en los estudiantes, como el caso del colegio *República Federal de Alemania*.¹⁰⁴ Así como ejercicios en los que prevalece la utilización de técnicas de investigación o de análisis, favoreciendo y guiando los intereses de los estudiantes a través de herramientas técnicas para la comprensión de la realidad y de sí mismos, como puede observarse en la experiencia del profesor Salomón Rodríguez, en el colegio *Fernando Mazuera*.¹⁰⁵ (Bosa).

¹⁰³ *Ibíd.* P.15.

¹⁰⁴ Ver Anexo 2 Relatoría Grupo Focal estudiantes 9°-11°, Colegio República Alemana.

¹⁰⁵ Ver Anexo 4. Relatoría entrevista Profesor Salomón Rodríguez.

Otra elaboración académica importante en la investigación sobre la Enseñanza de la Historia en la ciudad fue la publicación en 2011 del trabajo *Historias que hacen Historia*, a propósito de las conmemoraciones del bicentenario de la independencia. Alrededor del diplomado en *Enseñanza de la Historia* de la Universidad Javeriana, se reunió un buen número de docentes con sus experiencias de trabajo en enseñanza de la Historia. De nuevo, compila unas reflexiones generales, que se alimentan de experiencias particulares en diferentes instituciones. El trabajo se propuso dar continuidad al concepto de *Rutas pedagógicas*, establecer criterios para la sistematización de experiencias, así como caracterizar los ambientes educativos que delimitan el desarrollo pedagógico en las instituciones.

El Diplomado demostró que más que los contenidos o qué se enseña, la dificultad radica, para muchos docentes, en cómo se enseña lo que se sabe, es decir, la didáctica, lo cual indicaría que se desconocen elementos propios de una disciplina que, como la Historia, se fundamenta en fuentes y son precisamente esas fuentes propias las que deberían guiar u orientar, al menos en principio, y con el debido rigor, si así se estima, el derrotero didáctico. La incapacidad de usar las fuentes y métodos de la Historia de manera significativa u atractiva es uno de los factores que explican el disgusto que despierta esta ciencia en los educandos y muchos docentes creen que apelando a “fuentes” alternas, como el cine, las imágenes o la literatura, esquivan este problema que no sería tal si el bagaje propio se utilizase con la amplitud de su riqueza, ingenio y recursividad¹⁰⁶.

Historias que hacen Historia, caracteriza los ambientes de enseñanza y aprendizaje en los colegios públicos. La investigación revela una realidad que viene haciendo carrera en las últimas décadas dentro de las instituciones escolares: los docentes están abrumados por directrices, orientaciones y obligaciones que los organismos de gobierno tramitan a través suyo. La proliferación de exigencias administrativas en el horizonte institucional diezma el interés y la posibilidad de trabajo pedagógico de los maestros.

Gran parte del tiempo que antes se dedicaba a la enseñanza de las ciencias de lo social se emplea ahora para resolver problemáticas del entorno mediano o nacional, como la violencia en sus diversas variables, las adicciones, las consecuencias de la disolución o quiebre de la institución familiar, las carencias afectivas y de autoridad, la pérdida de la noción de futuro, los micro-tráficos, las ambigüedades morales (...) se privilegia la transmisión de información que de cohesión al concepto actual de ciudadano, es decir, el sujeto detentor de derechos y obligaciones o aquel regido por las normas que regulan, supuestamente de la mejor manera, las interrelaciones sociales.

En síntesis, las Ciencias Sociales pueden enseñarse más allá de la disciplina si aquellos elementos que proveen por sí mismas contribuyen al fortalecimiento social, permiten indagar

¹⁰⁶ Cortés, González, et al. (2012) *Historias que hacen Historia*. IDEP. Bogotá. P.31.

y resolver distintos traumatismos de las sociedades y ayudan a la transmisión de valores, contenidos y bagajes con sentido pleno para todos. Su inusual énfasis en las competencias ciudadanas, o su empleo para paliar problemáticas, que no atañen al colegio sino al Estado y otras organizaciones sociales, ha contribuido a desvirtuar las disciplinas y a alejar a los docentes de los contenidos propios de las mismas.¹⁰⁷

Otro aporte de este documento en la caracterización de la enseñanza de la Historia, es la diferencia que establece entre la enseñanza en primaria y bachillerato.

En primaria se privilegia la Historia edificante o formativa en valores y nociones de identidad nacional o identidad compartida, así se trate de la desprestigiada Historia “tradicional” que busca crear patria o sentido de amor y cohesión en torno a la nación (...) En este sentido, se da a la Historia el mismo uso por el cual se introdujo como materia escolar en los albores del siglo XX en nuestro país, y una centuria atrás en otros, es decir, un instrumento formativo de la conciencia nacional, en otras palabras, vernáculo.” En la secundaria, la Historia se enseña como herramienta de cambio social y los contenidos pueden adaptarse a ideología particulares del sujeto docente que cree en el poder transformativo de esta ciencia. Más que temas, su enseñanza privilegia “problemas” y, como tal, enfatiza en la adquisición de destrezas analíticas y críticas.¹⁰⁸

Esto explica por qué en bachillerato los profesores se enfrentan a alumnos poco críticos. Aquí reside una diferencia generacional de los maestros: “Los más jóvenes suelen creer, por lo general, que en los niños pequeños debe inculcarse desde temprana edad la capacidad crítica, mientras los docentes con más años de trayectoria defienden la idea de que es válido educar en valores, en aprecio y admiración de lo propio, es decir, en contenidos “acabados” que por su misma conclusión o contundencia no admiten tal ejercicio crítico”¹⁰⁹. Se debe por tanto, construir un corpus dialogado que equilibre la formación en valores con la crítica.

Por último señalaremos la categoría de *saber pedagógico*, utilizada por Mireya González en varias disertaciones y pertinente para pensar y comprender la enseñanza de la Historia. El Grupo de *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia* ha planteado, de diferentes formas, la condición dependiente, subalterna o de menor valía del saber pedagógico. Zuluaga advierte que “Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya

¹⁰⁷ *Ibíd.* P.35.

¹⁰⁸ *Ibíd.* P.36.

¹⁰⁹ *Ibíd.* P.36.

forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro [...].”¹¹⁰

La paradoja sobre la que se constituye históricamente el saber pedagógico será también su “prisión”; aunque por su naturaleza quebranta los postulados básicos de la ciencia moderna, del “método científico” y del positivismo, no podrá desmarcarse de ellos, en sus luchas por su legitimidad académica y social. En consecuencia, nos arriesgamos a afirmar que el saber pedagógico ha sido un saber doblemente violentado, recogiendo la categoría de Spivak; de un lado su naturaleza afincada en la práctica, la oralidad, la incertidumbre, propia de esa manera de ser y hacer similar al oficio del artesano, ha sido debilitada por esa búsqueda de un lugar en el soberbio territorio de las ciencias; pero por otro lado, en ese territorio ha sido denigrada, por cuanto se le ha dado un lugar de dependencia respecto a otras ciencias, restando importancia a las exploraciones propias que le permitan delinear, profundizar y legitimar sus especificidades como saber.¹¹¹

La categoría ‘saber pedagógico’ de la enseñanza de la Historia, invita a reconocer el docente como un sujeto atravesado por discursividades múltiples, sin pretensiones de científicidad únicamente. “No puede pretenderse que el conocimiento que circula en la escuela sea una adaptación o mera réplica del conocimiento científico, dado que la escuela y los maestros son escenarios y sujetos que también producen conocimiento, no solo lo reciclan”¹¹².

Las condiciones que han rodeado la aparición de la escuela, de la Historia y del maestro son distintas de las que han permitido el surgimiento de las universidades y de sus docentes; estas condiciones se han transformado históricamente, y por lo tanto, sus intencionalidades y propósitos también. El saber pedagógico para la enseñanza de la Historia es un campo discursivo amplio y complejo, constituido por registros que proceden de diferentes escenarios, como los de decisión de política educativa los cuales prescriben el tipo de saber que deberá circular en la escuela, donde se intenta resolver el “para qué enseñar Historia, lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar”. También de estos escenarios proceden registros dirigidos a definir el “quien debe enseñar y dónde se debe formar” ese sujeto para la enseñanza.¹¹³

¹¹⁰ Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores. Citado en González, Mireya. ‘La Historia de la enseñanza de la Historia: un saber escolar inestable’. *Praxis Pedagógica* 13, Bogotá, Enero - Diciembre 2012. Pp. 56-73

Zapata, Vladimir (2003) *La evolución del concepto de saber pedagógico: su ruta de transformación*. *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XV No. 37 Universidad de Antioquia

¹¹¹ González, Mireya. ‘La Historia de la enseñanza de la Historia: un saber escolar inestable’. 2012. *Praxis Pedagógica* 13, Bogotá, Enero - Diciembre 2012, Pp. 56-73

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

Comprender el 'saber pedagógico' como una categoría multicausal, que depende de la formación, así como de la práctica como materia versátil, implica reconocer que los docentes requieren del dominio de más saberes de los demandados en otro tiempo en la escuela. Al momento de estudiar la Enseñanza de la Historia es pertinente avizorar las distintas dimensiones que conforman los lugares de producción de este saber, como ha pretendido el presente informe.

Para el estudio sobre *Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar 2015*, es satisfactorio afirmar que el debate a propósito del tema, pasa por un momento álgido y nutrido. Hay en el ambiente académico una preocupación franca por este campo de estudios y preocupaciones. Diremos que en el ámbito académico, el interés por la Enseñanza de la Historia tiene dos frentes: el de los Historiadores, muy preocupados por restablecer la disciplina histórica en la vida escolar; y los pedagogos, con una pujanza académica sobresaliente, soportada en un volumen importante de tesis de maestría y doctorado, grupos de investigación, proyectos, etc., con temas relacionados con la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. La proliferación del debate está directamente relacionada con el interés que las universidades bogotanas en el tema: siendo muy notable la labor de la Universidad Pedagógica Nacional, la U. Distrital, la U. Nacional, la U. Javeriana y la U. Minuto de Dios.

Entre los Historiadores existe una legítima preocupación por que la Historia regrese como disciplina independiente a los currículos escolares. La Academia Colombiana de Historia, la Asociación Colombiana de Historiadores, las distintas facultades de Historia a nivel universitario, y algunos notables Historiadores del país, compartieron sus opiniones con nosotros a propósito de la Enseñanza de la Historia. Podemos decir que existe un acuerdo general sobre la necesidad de la enseñanza del pasado en las aulas escolares, con algunas preocupaciones específicas, como la pérdida de rigor del conocimiento histórico en el amplio cuerpo de las Ciencias Sociales Integradas; la reciente emergencia de la memoria y la delgada línea que la separa la Historia; viendo en general como problemática la flexibilización de los contenidos disciplinares en la escuela¹¹⁴, y la pérdida

¹¹⁴ "Subsumir a las Ciencias Sociales en una nebulosa en la que hay de todo un poco, [...] es simplemente la supresión por exceso, si vale el término de las Ciencias Sociales escolares, o su conversión en una especie de receta de cocina. Al final el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en Historia, geografía, economía o ecología» Vega Cantor, Renán (2008). «Una reivindicación de la enseñanza de la Historia y la geografía de tipo nacional en el

de preponderancia del Historiador en el campo educativo (como autor de textos escolares, y asesor de políticas). Sin embargo, mal haríamos en señalar la postura de los Historiadores como únicamente defensora de su nicho laboral. La verdad es que están muy interesados en la discusión, abiertos al diálogo e interesados en vincular académicos de toda índole al debate. Es sobresaliente la labor del profesor Darío Campos, quien lidera la línea de Enseñanza de la Maestría de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, y coordinó la publicación de *Campo de pensamiento histórico* para la SED en 2007. El trabajo del profesor Campos es notable en tanto logra mediar los intereses y posturas de los Historiadores, con las preocupaciones sobre la pedagogía de la Historia. A propósito de la postura de los Historiadores en el debate, la investigadora antioqueña Nubia Sánchez, señala lo siguiente:

En definitiva, lo que revelan estas discusiones es el interés por conservar el lugar de la disciplina histórica en la escuela, no por la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concluyendo con Álvarez, los Historiadores se han instalado en la disciplina y han querido ver en la escuela la enseñanza propiamente dicha de ésta; desde ahí fundamentan su lucha y sostienen que la Historia en la escuela se populariza, se degrada, se tergiversa. Todo lo contrario; desde una mirada pedagógica y de las disciplinas escolares se diría que no hay tal degradación o vulgarización: la escuela obedece a otras lógicas y otras necesidades. En este sentido, la escuela resignifica, produce y crea un saber sobre lo social.¹¹⁵

En el campo académico de la pedagogía, la Enseñanza de la Historia goza de buena salud. En el texto *Rutas pedagógicas* (2004) refieren la orientación de los grupos académicos relacionados con el componente pedagógico de la enseñanza de la Historia para 2004. Apuntan los autores que durante la década del noventa pulularon los programas de posgrado sobre el tema de enseñanza de la Historia, sin embargo pocos lograron consolidar líneas de investigación claras. Declaran relevante la Especialización en enseñanza de la Historia de la Javeriana, interesada sobre todo en el divorcio entre la Historia que se investiga y la que se enseña; los profesores Jairo Gómez y Piedad Ramírez de la Distrital (teoría piagetiana, que funciona en matemática pero se quiebra en Sociales); y Darío Betancurt, Renán Vega y Alfonso Torres de la Pedagógica (Teoría constructivista, tradición marxista inglesa, *¿qué enseñar?* y *Para qué enseñar* – orientación política de la enseñanza).

contexto del nuevo des(orden) educativo mundial". En: *Revista Folios*, No 27, pp. 31-50, enero-marzo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

115 Sánchez, Nubia. (2013) «Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia» *Uni-pluri/versidad*, Vol. 13, N.º 2, 2013.

Si bien, no está fortalecido el ámbito de la didáctica, comparado con países como España, Argentina o México¹¹⁶. Es muy importante la producción académica en este tema en el país. Vale señalar la existencia del *Doctorado interinstitucional en Educación*, que agrupa el trabajo de la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica y la Universidad Distrital, donde varias de sus tesis han versado a propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La especialización en Enseñanza de la Historia de la Universidad Javeriana ha intervenido en varios procesos de fortalecimiento e investigación de la materia en la ciudad. La línea de *Formación Política y Construcción de Memoria Social*, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, liderado por la profesora Sandra Rodríguez, que en la actualidad cuenta con un acumulado de casi 120 trabajos de grado sobre didáctica de la historia reciente realizados por estudiantes de la licenciatura¹¹⁷, y, consolidando una fuerza intelectual importante en el campo de la investigación en didáctica, desde los estudiantes de la licenciatura, hasta los maestros vinculados a la línea y sus grupos de investigación adscritos.

Hay que indicar que el interés, de los investigadores en el campo de la pedagogía de las Ciencias Sociales, tiene oleadas de acuerdo a las exigencias políticas o las corrientes intelectuales de los tiempos. La enseñanza de la historia oscila entre la cresta y el valle de dichos intereses. Aunque a principios de la década del 2000 el foco estuvo puesto en esta materia, algunos de los investigadores migraron al tema de la formación en ciudadanía, cuestión que colmó la agenda educativa y la mirada de la investigación pedagógica a finales de la misma década. No obstante, puede decirse que la Enseñanza de la Historia en la actualidad reúne intereses y prioridades tanto de la intelectualidad, como de la opinión pública en general.

Entre los académicos relacionados con la Enseñanza de la Historia en la ciudad podemos señalar un grupo de intelectuales que se erigen como referentes importantes en la investigación sobre el tema en la ciudad: Alejandro Álvarez, profesor de la UPN y

116 Ver: Entrevista Joaquín Prats: ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la Historia? Por Raimundo A. Rodríguez Pérez. (2015) En Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes. No. 52. Bogotá, abril - junio de 2015. Pp. 209-219.

117 Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. (2012) "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la Historia reciente" *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62. Primer semestre de, Bogotá, Colombia.

Rector del Instituto Pedagógico Nacional, cuya tesis de doctorado¹¹⁸ es una referencia obligada en la historiografía sobre el tema¹¹⁹. Así mismo, es sobresaliente la labor del profesor Darío Campos, que como mencionamos arriba, puso en la agenda el tema de *pensar históricamente* en la ciudad de Bogotá. También la investigadora Mireya González, quien participó en la década de los noventa de la redacción de los documentos preliminares a los *Lineamientos*, y en la actualidad sigue investigando sobre el saber pedagógico y las trayectorias políticas de la Enseñanza de la Historia, desde la Universidad Javeriana. La profesora Ángela Bermúdez, quien realizó su disertación doctoral “*Thinking Critically Together: The Intellectual and Discursive Dynamics of Controversial Conversations*,” en *Harvard Graduate School of Education* (2008), a propósito de las metodologías para la enseñanza de la Historia en Colombia. Oscar Saldarriaga, y Oscar Sáenz, con su texto *Mirar la infancia* (1997), un hito insoslayable en la investigación pedagógica en la ciudad; y Olga Lucía Zuluaga, con *Historia de la educación en Bogotá* (2002). La mención de estos investigadores tiene el ánimo de brindar unos puntos notables en la cartografía de este campo de investigación en la ciudad; sin que se pretenda con ello la invisibilidad de las y los docentes y estudiantes dedicados a este tema, que han logrado ubicarlo en la agenda social y académica del país, y han hecho de la enseñanza un asunto abierto y dinámico en constante expansión.

En el ambiente académico, no solo los investigadores manifiestan su interés por la Enseñanza de la Historia. El tema también ha cobrado importancia para los estudiantes, quienes suman esfuerzos para elevar la discusión y participar de ella. Solamente en el segundo semestre de 2015 pulularon los eventos académicos que tuvieron la enseñanza de la Historia como tema. El equipo que conformó esta investigación, sin pertenecer a redes sobre enseñanza de las Ciencias Sociales o similares, logró captar en su radar seis eventos académicos sobre el tema en Bogotá, con una cuota importante de estudiantes en los equipos de producción:

- **I Encuentro Distrital de Enseñanza de la Historia y la Geografía,**
Universidad Pedagógica Nacional, 7-9 de septiembre de 2015.

¹¹⁸ Álvarez, Alejandro. 2013. *Las Ciencias Sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.

¹¹⁹ Se puede consultar también la Conferencia presentada en el *Seminario sobre enseñanza de la Historia en el ámbito escolar*, organizado en el marco de este estudio (Anexo 5).

- **Seminario internacional problemas y perspectivas en la enseñanza de la Historia en América Latina**, Universidad Nacional de Colombia. 10 y 11 de septiembre.
- **Seminario sobre enseñanza de la Historia en el ámbito escolar**. Octubre 1 y 2, organizado en el marco de esta investigación.
- **XVII Congreso nacional de Historia**, Octubre 5-10. Con una mesa especial sobre *Enseñanza de la Historia*.
- **VIII Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Historia**. *Memoria y conflicto para repensar la Historia de América Latina*. Bogotá, Colombia. Octubre 5 al 9.
- **Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**, organizado por el grupo de investigación “Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales” de la Universidad Pedagógica Nacional. 4 y 5 de Noviembre de 2015

Es importante indagar sobre las razones de la proliferación del interés por la enseñanza de la Historia. Seguramente se relaciona con el auge del pasado que despierta la firma de los acuerdos de paz con las FARC. Sin embargo, la preocupación puede obedecer a razones más duraderas, a motivos de mayor talante que los asuntos políticos coyunturales.

En los medios de comunicación, desde hace varios años, ha hecho presencia el tema de la Enseñanza de la Historia¹²⁰. A modo de ejemplo señalamos las notas de prensa reseñadas en el artículo de investigación “*La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*”. A propósito del debate sobre la integración de las Ciencias Sociales en la prensa nacional¹²¹:

Algunos Historiadores, con eco en la prensa nacional, solicitaron a las autoridades del caso la modificación de la normativa que había excluido su saber disciplinar del currículo de la educación básica y media. Algunos ejemplos: En el editorial del periódico El Tiempo, 30 de marzo de 2012, se sentencia:

El efecto de estos treinta años es cada vez peor: los colombianos no conocen su pasado y, como la estirpe de los Buendía, se sienten víctimas de un destino inevitable

¹²⁰ Aunque entre las metodologías de investigación de este estudio no está el seguimiento de prensa, consideramos pertinente aludir al debate en la opinión pública presente en los medios de comunicación masivos.

¹²¹ Arias Gómez, Diego H. (2015). “*La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*”. Revista de Estudios Sociales No. 52 • rev.estud.soc. Pp. 256. Bogotá, abril - junio. Pp. 134-146

de violencia, corrupción, impunidad, arbitrariedad y exclusión, y discuten los problemas del país sin referencia seria a la experiencia previa.

En esta situación dramática, es urgente un debate a fondo para discutir si se justifica volver a enseñar Historia o si es posible mejorar la calidad en esta área crítica de la educación mediante formación de docentes, producción de contenidos de alto nivel y mecanismos para ayudar a los colegios a organizar algo que se les escapó del todo de las manos. (El Tiempo 2012)

Otro editorial, también de El Tiempo, afirmó el 2 de septiembre de 2013:

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

En agosto del mismo año, el mismo periódico, en un artículo titulado *Historia, la gran materia olvidada en las aulas* (Linares 2013), informa que la Asociación Colombiana de Historiadores reclama la pérdida de la asignatura, enfatizando en la importancia de conocer el pasado y en la necesidad de recuperar los contenidos que posibiliten a los estudiantes saber de dónde vienen y para dónde van, tener una vocación profesional más clara, una voluntad de cooperación y solidaridad definida, un pensamiento político adecuado y unas metas claras en la vida. Por su parte, la revista *Semana*, en su edición del 24 de marzo de 2012, afirma:

Mientras que en Estados Unidos los estudiantes y ciudadanos tienen casi que a diario referencias de su pasado, de sus padres fundadores, de la Constitución, de sus batallas, triunfos o tragedias —como la Guerra de Secesión o de Vietnam—, en Colombia el 70 por ciento de los presidentes no tienen una biografía y los textos con los que hoy se enseña el pasado son lamentables.

Por eso, casi 30 años después de que el Ministerio de Educación decidió sacar del pensum de primaria y bachillerato la materia de Historia y crear la de Ciencias Sociales —una mezcla de Geografía, Economía, Política, Antropología, Sociología, Cultura e Historia—, un grupo de reconocidos Historiadores e intelectuales le ha empezado a pedir al gobierno que, frente a la amnesia en la que cayó el país y ante semejante error pedagógico, permita de nuevo la enseñanza de la Historia como materia única de primero de primaria a grado once. (Semana 2012)

El diario *El Espectador*, ha publicado algunas notas sobre el tema. Vale la pena mencionar «Historia para la afrocolombianidad», de Daniela Villamizar Mena, Directiva de la *Fundación Color de Colombia*, donde señala la ausencia de afrocolombianos en los currículos sobre el pasado, reconstruye la Historia de algunos próceres negros y señala el blog *República de Colores* del Diario El Espectador, como un recurso importante para docentes de Historia.¹²²

¹²² Ver <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/Historia-afrocolombianidad-articulo-347959>.

El mismo diario *El Espectador*, publica el 15 de agosto de 2015 «Recuperar la Historia en los colegios» del periodista Arturo Charria. Aunque basándose en imprecisiones históricas sobre la modificación del currículo en el país, y centrado en la misma discusión sobre si enseñar o no Historia, sugiere una conclusión interesante:

El problema no se resuelve con hacer una cátedra de Historia de Colombia que se quede, de manera excesiva, en la Batalla de Boyacá y en los pormenores de la disputa entre Santander y Bolívar. El debate por esta asignatura debe centrarse en la capacidad de reconocimiento de sí mismo que esta le genere al estudiante como ciudadano y como sujeto social para ser propositivo con su entorno inmediato. Urge que en esta asignatura se dimensione el impacto que ha tenido el conflicto armado en la población civil; que abandone la mirada bucólica del campo y tenga, como lo propone el Alto Comisionado de Paz, Sergio Jaramillo, un enfoque territorial. Es decir, que la Historia nacional también pueda contarse desde las regiones más apartadas del país. Porque antes de buscar la paz a través de la educación, primero se debe saber dónde ocurre la guerra.¹²³

Ahora bien, aunque las disputas puede decirse que se han modulado y el debate ha adquirido carices más profundos, las posturas siguen siendo básicamente las mismas:

En este momento, cuando se fortalece la esperanza de llegar a un acuerdo de paz con las FARC, la memoria adquiere un valor enorme y así se ha establecido en las conversaciones de La Habana. Es indispensable acercarse más y más a la comprensión de lo que nos ha ocurrido, entender qué circunstancias han llevado a tantos seres humanos a degradarse hasta llegar a los límites de crueldad más extremos, recuperar en lo posible la memoria de los cientos de miles de desplazados que quedaron como ánimas en pena buscando una raíz durante décadas.

(...)

En este contexto, es inexplicable que la Historia haya desaparecido hace tanto tiempo de nuestros currículos escolares y universitarios sin que nadie se haya tomado el trabajo de revivirla dándole la importancia que merece. La lengua y la Historia –Historia, no Ciencias Sociales, sino Historia– son los pilares de la identidad, los ejes del desarrollo de la democracia, de la paz y de la cultura. La memoria que nos hace ser lo que somos, que nos permite tener los referentes de nuestro destino, no es una competencia de esas que evalúan el ICFES o la OCDE, pero sin ella no se forma la base de humanidad que requiere todo lo demás.

Francisco Cajiao, *Urgencia de memoria* Columna de opinión,
Diario *El Tiempo*. Noviembre 2 de 2015.

Hernán Suárez, quien fue Subsecretario de Educación durante la administración de Abel Rodríguez, manifestó en una columna para el portal informativo *2orillas.com*, la difícil

Recuperado 25 de Noviembre de 2015.
¹²³Ver <http://www.elespectador.com/opinion/recuperar-Historia-de-colombia-los-colegios>.
Recuperado 26 de Noviembre de 2015.

situación de las Ciencias Sociales ante la profusión de cátedras que se deben incluir a cada necesidad política de las administraciones:

La enseñanza a profundidad de las Ciencias Sociales en la escuela ha sido reemplazada por un enjambre de cátedras, que surgidas de una ley del Congreso o del capricho de un ministro de Educación, se han implantado sin ton ni son desde hace tres décadas. Los profesores de Ciencias Sociales no pueden enseñar el programa completo de Historia o de Geografía, pues deben atender la enseñanza de las manidas cátedras en las dos o tres horas de que disponen. El resultado es el mismo para todas: un decreto que al cabo de uno o dos años quedan en el más completo olvido y abandono, a la espera de que se decrete una nueva cátedra, para cumplir con la ocurrencia de algún parlamentario en trance de hacerse celebre en su pueblo natal.¹²⁴

Incluso, la revista *Semana* ha estado al tanto del debate. El viernes 13 de febrero de 2015, Eduardo Arias reunió en el programa *Semana en vivo*¹²⁵, a la periodista e Historiadora Diana Uribe; a Juan Carlos Flores, Historiador y concejal de la ciudad de Bogotá; y a la profesora Sandra Rodríguez. Allí, analizaron el lugar de la Historia en los procesos de enseñanza y el rol de los medios de comunicación como dispositivos la divulgación y comprensión de los hechos históricos. Es importante la apertura de este tipo de canales para que los interesados puedan tener interlocución en los espacios amplios de la plataforma mediática, y la Enseñanza de la Historia sobrepase el espacio de la escuela y de las aulas universitarias.

Por último señalaremos que durante el desarrollo de nuestra investigación nos enteramos de que Senadora Viviane Morales (ex Fiscal General, dirigente del Partido político MIRA, y autora de la Ley sobre Libertad Religiosa), prepara un proyecto de ley para establecer la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia en los colegios oficiales del país. Esta propuesta ha sido muy bien acogida por la Academia Colombiana de Historia y por la Asociación Colombiana de Historiadores, e incluso han colaborado en la redacción del proyecto de ley. Sin poner en duda la legitimidad de esta iniciativa legislativa, cabe preguntarse si la “reinserción” de la Historia como una asignatura específica del pensum escolar requiere la expedición de una nueva ley, que por lo demás

¹²⁴ Suárez, Hernán. (2015). *El destierro de la Historia y la geografía de las escuelas*. Mayo 15 de 2015. Recuperado 8 de diciembre <http://www.las2orillas.co/el-destierro-de-la-Historia-la-geografia-de-la-escuela/>

¹²⁵ Ver “La Historia es el instrumento que tenemos para sacarnos del oscurantismo”: Diana Uribe. SEMANA en Vivo. 2015/03/13. <http://www.semana.com/cultura/multimedia/sem-en-vivo-como-contar-ensenar-la-Historia/420892-3> Conducido a través de: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=1630>

puede vulnerar la autonomía de las instituciones educativas, y si no sería más conveniente centrar el debate y las propuestas no tanto en la enseñanza de la Historia *per se*, sino en cuestiones como la pertinencia y relevancia del conocimiento histórico en el mundo contemporáneo y en la Colombia de hoy, por un lado, y en los contenidos y los enfoques pedagógicos adecuados para la educación básica y media en Colombia. Otro aspecto clave de esta discusión es la idea de la integralidad de las Ciencias Sociales y su difícil puesta en práctica en el trabajo concreto con los estudiantes en el aula de clase.

Aunque al iniciar nuestro estudio estuvimos sintonizados con esa preocupación de la opinión pública sobre la desaparición de la asignatura Historia en los currículos, la inmersión en el tema nos ha hecho matizar nuestra opinión inicial. Hemos encontrado, en primer lugar, que la enseñanza de Historia no ha desaparecido de los procesos de enseñanza en la escuela, y aun cuando se ha diluido en el amplio e indefinido campo de las Ciencias Sociales, el conocimiento histórico es el principal ordenador de los contenidos de Ciencias Sociales en los colegios de Bogotá. En segundo lugar, las discusiones pedagógicas sobre este asunto sugieren aspectos más relevantes como por ejemplo *para qué, qué y cómo se debe enseñar Historia en los colegios del país*. Es más, estas preguntas están en la agenda educativa de muchos países de América Latina y del resto del mundo.

Las investigaciones, los encuentros y seminarios a los que hemos hecho referencia antes, muestran un notable interés académico y político por el tema, probablemente estimulado por el nuevo proceso de paz que Colombia está viviendo. Una muestra de este interés es el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá a esta somera investigación

2.3 Evaluar la historia

*La evaluación ha colonizado el 'mundo de la vida', ha hecho presa de individuos, de instituciones, de poblaciones; ha pretendido medir, con patrones universales, sus acciones, sus proyectos, sus interacciones, su ser y su acontecer.*¹²⁶

En definitiva centrar los propósitos de la educación en la evaluación, es incurrir en una distorsión de lo educativo, sin embargo es un componente fundamental para testear permanentemente el dispositivo educativo. Los esfuerzos técnicos realizados en esta materia en el país, así como la alineación del instrumento evaluativo con los estándares curriculares, ha mejorado los mecanismos de diagnóstico educativo, aunque no con ello se ha conseguido aumentar los índices de calidad. Las pruebas necesitan revisiones y ajustes periódicos, y los resultados deben ser discutidos y explicados, no utilizados únicamente para perpetuar la desigualdad educativa. La evaluación nos sirve para testear con frecuencia el estado y debilidades del sistema educativo, así que es importante fortalecerla como política educativa y práctica pedagógica en el aula, de modo que se haga observable lo que ocurre en el salón de clase y en las instancias de formación docente. La evaluación es importante en el funcionamiento del aparato educativo, pero no puede monopolizar la agenda política de la educación.

Con el fervor por las competencias y la educación para la productividad en las últimas décadas, los procesos de medición y evaluación han adquirido un rol protagónico en la constelación educativa. Las evaluaciones sirven para establecer comparaciones técnicamente fiables respecto a la calidad de los procesos educativos, del orden territorial o nacional. Permite además demostrar los avances y resultados de la inversión en educación, incluso con programas como *Ser pilo paga*, los resultados evaluativos permiten acceder a los beneficios políticos de lo educativo. Y por último, entre otros, admite estandarizar el proceso educativo, como si 'medir con la misma vara' fuera una estrategia para democratizar la educación. Así los resultados de las evaluaciones estandarizadas tienen utilidades de orden político, técnico y administrativo, situación que ha puesto a la evaluación no solo como relevante, sino prioritaria para el sistema

¹²⁶ Anaya, Tomás (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, Segunda mitad del siglo XX*. Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales.

educativo. En este sentido, los procesos evaluativos determinan un fin importante sobre el para qué se enseña. Fundamentamos este segmento del informe en la tesis que en diferentes escenarios ha postulado la profesora Mireya González:

Para el caso colombiano, la ley general de educación, ley 115 de 1994, manifestaba la tensión aún existente entre un modelo educativo garantista del derecho a la educación, cuyas finalidades estaban afincadas en la formación de ciudadanos y el desarrollo de la democracia, y otro, derivado de los modelos de planificación, que planteaba la educación como un servicio público, cuyas finalidades estaban en la competitividad y productividad del sistema; la reforma del año 2002, inclinó la balanza hacia el último de los modelos.

(...)

De manera paulatina, entre el año 1994 y el año 2002, cuando se produce el acto legislativo 01 que reforma la ley 115, se hizo el viraje en la implementación de la política educativa hacia una perspectiva que giraba en torno a la evaluación. “Si bien ésta (la evaluación) constituía uno de los componentes de la programación curricular, las nuevas políticas abandonaron la obsesión por el diseño detallado de la instrucción y se concentraron en la evaluación de los resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación.”¹²⁷

Resumiremos los puntos básicos de la normatividad de evaluación para las Ciencias Sociales en Colombia. Según los documentos relativos a la prueba en Ciencias Sociales¹²⁸, el propósito de la prueba es indagar por la comprensión de los estudiantes sobre el mundo social. Las *Pruebas Saber* son aplicadas a los estudiantes colombianos, y están reguladas por la Ley 1349 de 2009 que “estableció *‘parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, [...] normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado’*”¹²⁹ Distingue entre las competencias *genéricas*, entendidas como aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión. Y las competencias *no-genéricas* propias de oficios o actividades laborales particulares, que resultan de un entrenamiento especializado.¹³⁰

¹²⁷ Martínez, Boom, Alberto, Noguera, Carlos y Castro, Orlando. (2003) *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Citado en González Lara, Mireya (2011). *La Configuración Histórica del Saber Pedagógico para la Enseñanza de La Historia En Colombia, Trazos De Un Camino: 1870-2010*. Tesis de Maestría en Historia. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

¹²⁸ ICFES (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°*. Bogotá. Documento Digital.

¹²⁹ *Ibíd.* P. 7

¹³⁰ *Ibíd.* P. 11

Las *Pruebas Saber* están fundamentadas en los *Estándares básicos de competencias*¹³¹, e integran preguntas y ejercicios en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Biología, Química, Física, Filosofía y Ciencias Sociales. En cada área se evalúa una competencia específica, siendo la *Competencia Propositiva*, la evaluada en las Ciencias Sociales. La prueba es *alineada* según los diferentes grados de escolaridad (Saber 3°, Saber 5°, Saber 9°, Saber 11° y Saber PRO) mantienen los mismos criterios y se puede rastrear su evolución en el tiempo. Son además *estandarizadas*, en el sentido que las condiciones de aplicación y procesamiento son uniformes para todos los sujetos que son evaluados. Desde el año 2000 la prueba dejó de ser de conocimientos, para ser una prueba específicamente de competencias:

La reforma principal que se le ha hecho al examen del ICFES tuvo lugar en el año 2000. Hasta entonces el examen se concentraba en la evaluación de conocimientos y aptitudes, y a partir de ese año se orientó hacia la evaluación de competencias directamente ligadas a resultados educativos y a logros verificables —en consonancia con lo que habían establecido los Lineamientos

(...)

Desde el año 2000 y hasta 2006 las Ciencias Sociales se evaluaron en SABER 11° con dos pruebas separadas: Historia y Geografía. En la definición de la prueba de Historia se buscó superar el carácter enciclopédico que había caracterizado las pruebas precedentes y se defendió una aproximación a la Historia como herramienta para enriquecer las visiones de mundo de los estudiantes y como referente para comprender las sociedades contemporáneas y examinar su devenir a lo largo del tiempo.¹³²

Para 2013, se reemplazó la prueba de Ciencias Sociales por una que incluye la evaluación de *Competencias Ciudadanas: Sociales y Ciudadanas*. Aunque la prueba de *Competencias ciudadanas* está presente en los distintos niveles de las pruebas Saber, el área de Sociales solo es evaluada en las pruebas Saber 11°.

¹³¹ “Con la subsiguiente elaboración, entre 2003 y 2006, de los Estándares —guía oficial de la educación básica y media en el país— la orientación de la educación hacia el desarrollo de competencias se estableció explícitamente como política nacional. En efecto, de acuerdo con los Estándares “[lo] que en últimas se busca con el proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes”

¹³² *Ibíd.* P. 75

SABER 3°	SABER 5°	SABER 9°	SABER 11°	SABER PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (incluye RC)	Matemáticas (incluye RC)	Razonamiento Cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico (EE)
			Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

Fuente: ICFES (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Bogotá. Documento Digital. P.31.*

La prueba propone evaluar 3 dimensiones para Ciencias Sociales: *Pensamiento Social* (Conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales), *Interpretación y análisis de perspectivas* (Valoración argumentativa), *Pensamiento sistémico y reflexivo* (relación entre conocimiento y procesos sociales).

Saber 11 2015-II, evaluó 12.754 instituciones de todo el país. La prueba permitió elaborar un listado¹³³ de todos los colegios participantes, ranqueándolos según su desempeño en la prueba. El *Liceo Campo David* de Bogotá, ocupó el primer puesto en el listado de colegios, con un promedio: 82,76 sobre 100. Los mejores colegios oficiales pueden verse en la siguiente tabla publicada por la Revista Dinero, que cada año divulga el ranking de los mejores colegios. Obsérvese que en este listado los colegios distritales de Bogotá simplemente no aparecen.

LOS MEJORES OFICIALES				
RANKING	INSTITUCIÓN	MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	PROMEDIO TOTAL
1	INSTITUTO ALEXANDER VON HUMBOLDT	BARRANQUILLA	ATLANTICO	72,70
2	LIC INTEG DE BTO UNIVERSIDAD DE NARIÑO - SEDE PRINCIPAL	PASTO	NARIÑO	70,61
3	INST PEDAG ARTURO RAMIREZ MONTUFAR	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	69,38
4	COLEGIO LEOPOLDO LOPEZ ALVAREZ	COLÓN (GENOVA)	NARIÑO	68,78
5	INST TEC CENTRAL	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	68,23
6	INST TEC NAL DE COMERCIO (TARDE)	CUCUTA	NORTE SANTANDER	67,46
7	INST TEC NAL DE COMERCIO (MAÑANA)	CUCUTA	NORTE SANTANDER	66,81
8	COL DE BTO PATRIA	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	65,95
9	I.E. COLEGIO LOYOLA PARA LA CIENCIA Y LA INNOVACIÓN - SEDE PRINCIPAL	MEDELLÍN	ANTIOQUIA	65,80
10	GIMNASIO MILITAR FUERZA AEREA COLOMBIANA TC. LUIS F. PINTO - SEDE PRINCIPAL	MELGAR	TOLIMA	65,70
11	I.E. SAN JOSE DE LA SALLE	BUCARAMANGA	SANTANDER	65,45
12	COL SANTO ANGEL	CUCUTA	NORTE SANTANDER	65,20
13	LICEO FRANCISCO JOSE DE CALDAS - SEDE PRINCIPAL	NILO	CUNDINAMARCA	65,15
14	LIC DEL EJERCITO PATRIA SECTOR SUR C (SANTA BARBARA)	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	64,95
15	COL SEMINARIO REDENTORISTA S. CLEMENTE	MANIZALES	CALDAS	64,68
16	LIC DEL EJERCITO PATRIA SECTOR NORTE B (LIC COLOMBIA)	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	64,39
17	LICEO GENERAL SERVIEZ	VILLAVICENCIO	META	64,34
18	LIC EJERCITO PICHINCHA	CALI	VALLE	64,27
19	ESCUELA NORMAL SUPEROR FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	MALAGA	SANTANDER	64,15
20	INSTITUTO ISIDORO MIRANDA MORANTES - SEDE PRINCIPAL	SAN JOSE DE MIRANDA	SANTANDER	64,05

¹³³ <http://www.dinero.com/contenidos-editoriales/especial-de-colegios-2015/multimedia/los-mejores-colegios-colombia-2015/216463>, Recuperado Diciembre 15 de 2015.

Fuente: *Revista Dinero* Diciembre 2015. <http://www.dinero.com/contenidos-editoriales/especial-de-colegios-2015/articulo/ranking-mejores-colegios-oficiales-colombia-2015/216460>

Los promedios más altos de la prueba a nivel nacional fueron registrados para Inglés (93,56), Matemáticas (92,40), Racionamiento Cuantitativo (91,60), Ciencias Naturales (85,95), Sociales y ciudadanas (81,12), Competencias Ciudadanas (76,18) y Lectura crítica (75,75). Los resultados demuestran que las Ciencias Sociales son las de más bajo desempeño en la *Prueba Saber*; recordemos que Lectura crítica evalúa la asignatura de Filosofía, integrada también a las Ciencias Sociales. Y el tema se hace más preocupante al observar las políticas de mejoramiento a la educación focalizadas en Lenguaje y Matemáticas. En síntesis es el área de conocimiento donde los estudiantes muestran más bajo desempeño, y los programas de fomento son escasos (excepto en Bogotá, con el énfasis en Capacidades Ciudadanas de la Bogotá Humana).

Luego de este sobrevuelo por la prueba de Ciencias Sociales, nos acercaremos ahora a los análisis sobre los efectos de estas pruebas en los procesos de enseñanza de la Historia. De acuerdo con Arias: “Dada la fuerza que tienen los sistemas de clasificación en el país, *la lógica de estos exámenes se levanta como otro interlocutor, al lado de académicos de universidades y docentes, que determina lo que se debe enseñar en las aulas*”¹³⁴

La prioridad que se le ha dado a los procesos de evaluación ha tenido hondo impacto en los procesos de enseñanza; en algunos de los colegios públicos y privados que consultamos para este estudio, existe una actividad que se conoce como *Martes de prueba*, durante la cual los colegios dedican la jornada completa a la aplicación de simulacros de las *Pruebas saber*. Estas jornadas son agenciadas directamente por empresas especializadas en la oferta de este tipo de servicios a los colegios. Pero además de hacer las mediciones de los simulacros, muchas de estas empresas monopolizan la producción de textos escolares que orientarán el desarrollo de contenidos de las clases en función únicamente de lo evaluativo. De cierto modo, la lógica de la evaluación tiende a imponerse sobre otros criterios educativos y pedagógicos.

Un grupo importante de académicos, en su mayoría simpatizantes de los postulados foucaultianos sobre *gubernamentalidad* y dispositivos de control, ven con preocupación

¹³⁴Arias Gómez, Diego H. (2015) “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber». *Revista de Estudios Sociales* No. 52 • rev.estud.soc. Pp. 256. Bogotá, abril - junio. Pp. 134-146

este primado de la evaluación en el proceso educativo, en tanto consideran que su propósito es la producción de sujetos y poblaciones que acepten con docilidad el gobierno:

Habría que decir tanto de la evaluación, cuanto del examen, aquello señalado por Foucault, en su análisis de las tecnologías disciplinarias, estos dispositivos con sus redes extendidas a lo largo y ancho del espacio social, se hallan en el “centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto del poder, como efecto y objeto de saber”. La evaluación con todo su ritual y su parafernalia es aquél instrumental que “combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes”; con su injerencia y su perpetua presencia en la sociedad toda, constituye un moderno instrumental para la “fabricación de la individualidad: celular, orgánica, genética y combinatoria. Con [ella] se ritualizan esas disciplinas que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente” Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar*. 9ª. ed. México: Siglo XXI Editores.¹³⁵

Por supuesto, es improcedente descalificar la evaluación -si se permite la paradoja-, pero es pertinente comprenderla de modo crítico. Con esto dejamos mencionada la problematización de la evaluación como elemento unificador del proceso educativo, y cómo este proceso de centralización de lo educativo lleva haciendo carrera desde hace más de dos décadas en el país, en todas las áreas del currículo y por supuesto en la enseñanza de las Historia.

2.4 Los recursos educativos

*No existe una buena manera de enseñar la Historia,
los discursos pedagógicos dominantes cambian.*

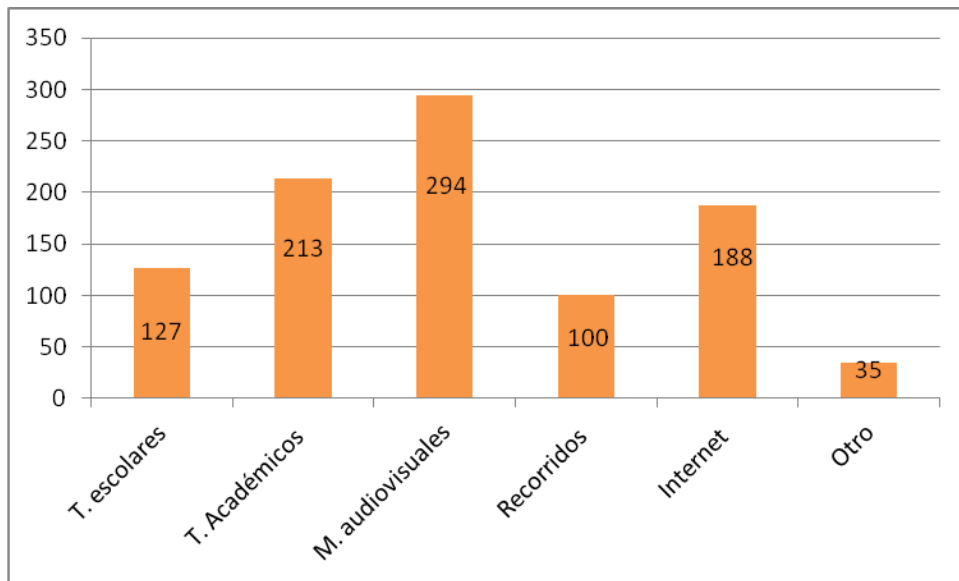
Darío Betancourt

En otro tiempo habríamos llamado a esta sección ‘Textos Escolares’. Aun cuando, los libros son un recurso fundamental para la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la Historia, para Mireya González “...casi cualquier cosa puede ser un recurso para la enseñanza, solo depende de cómo se lo use”. Si bien hay una primacía de la

¹³⁵ Citado en: Anaya, Tomás (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales.

palabra escrita como fuente fiable del conocimiento histórico y como recurso de argumentación en el discurso sobre el pasado, también es cierto que la investigación en didáctica de la Historia ha echado mano de recursos muy interesantes y eficaces para el cultivo del pensamiento histórico en los estudiantes. Reconstruiremos, en primer lugar la tradición sobre textos escolares, para finalizar con otros recursos para la enseñanza. Pero antes observemos los recursos educativos que según nuestra encuesta prefieren los educadores para el trabajo en Ciencias Sociales, esto nos dará una idea del tipo de recursos más frecuentes:

Gráfica 1. Recursos didácticos utilizados por docentes de colegios oficiales de Bogotá 2015



Fuente: Encuesta de preinscripción de docentes al Seminario sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, Bogotá, octubre de 2015.

Aunque los textos escolares son un tema álgido para la investigación académica, como reseñamos en este estudio, la consulta realizada en la encuesta de preinscripción al seminario revela que su lugar como recurso de enseñanza cede primacía a los Medios audiovisuales, libros académicos e Internet. Sin embargo, dado el interés que hay por los textos escolares en el medio académico, adelantaremos un estado de la cuestión.

El debate sobre los textos escolares es sin duda, uno de los nichos investigativos más importantes respecto de la enseñanza en general, y a la Historia en particular.¹³⁶ Han

¹³⁶. “Los textos escolares son productos culturales que circulan en contextos complejos, en los que (...) se tejen, de manera abigarrada, los intereses e interrogantes de una época, expresados en las

corrido ‘ríos de tinta’, por ejemplo, analizando la nación narrada en el texto escolar de Henao y Arrubla, publicado en 1911, y con más de 60 ediciones durante todo el siglo XX. Si bien, el largo debate sobre los textos escolares no es exclusivo al ámbito bogotano, aludiremos a él para hacernos a una idea del modo en que su tradición condiciona nuestro presente.

Desde la segunda mitad del siglo XX se dieron ingentes esfuerzos en Colombia por crear una identidad nacional. Estos esfuerzos fueron visibles en la política, la literatura, el periodismo y la academia¹³⁷. “Ya en 1826, se empezó a adaptar un plan de estudios para las escuelas parroquiales, los cantones y las instituciones de formación profesional, que incluían principios de geografía, cronología e Historia, aunque no especificaban estructura, extensión o énfasis” (Lenis 2010)¹³⁸. Con la guerra de los Mil días, y la Separación de Panamá, la dirigencia política del país emprende esfuerzos por impulsar desde múltiples frentes la identidad nacional. Tuvo un lugar importante la creación de la Academia de Historia (1905), cuyo propósito era “proteger las reliquias históricas, consignar y preparar los días conmemorativos, promover el resto de los símbolos patrios, preservar en la memoria popular a los artífices de la nacionalidad mediante estatuas y placas conmemorativas (...) además, tenía potestad para fundar Academias regionales y supervisar y aprobar los textos para la enseñanza de la Historia en el país. La Academia avaló —tras un concurso con motivo de la conmemoración del primer centenario de la Independencia— un manual de Historia, cuya autoría fue de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, en 1911. Se trataba del *Compendio de la Historia de Colombia*, documento clave que se convirtió en la matriz conceptual y moral de la mayoría de textos escolares de Historia hasta finales de 1970”.¹³⁹

múltiples huellas que dejan los editores, los libreros y los autores, y que señalan, entre otros, los proyectos sociales y políticos de los que hacían parte, sus trayectorias profesionales y el papel de los intelectuales en una época determinada, así como el estado y apropiación de las disciplinas sobre las que fueron escritos los textos y los modelos pedagógicos en los que se inspiraron; el cúmulo de significaciones que nos permiten hablar de los textos escolares como objetos culturales que entran en interacciones complejas con el contexto escolar en el cual se difunden.” Cortés, Amanda. *El Texto Escolar como Objeto de Investigación*, 2009.

¹³⁷ Arias Gómez, Diego H. (2015) “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber». *Revista de Estudios Sociales* No. 52 • rev.estud.soc. Pp. 256. Bogotá, abril - junio. Pp. 134-146

¹³⁸ Lenis, César. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la Historia patria en Colombia, 1850-1991. *Revista Educación y Pedagogía* 22: 137-151.

¹³⁹ Betancourt, Alexander. (2001). *El populismo y el nacionalismo en la Historia contemporánea de Colombia. Un problema historiográfico (imaginar la nación, soñar con el desarrollo: usos políticos de la Historia en Colombia)*. Disertación doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México

Durante más de seis décadas el *Compendio* fue el texto oficial para la enseñanza de la Historia en los colegios colombianos. Se editó una edición simplificada y más abreviada para niños, más sin ningún cambio pedagógico. Sobre este texto se dice, entre otras críticas, que narra una Historia tendenciosa e hispanista, que enaltece los valores de la élite del altiplano y niega el espacio a relatos subalternos sobre la génesis de la nación Colombiana.¹⁴⁰ Henao y Arrubla fueron herederos de la tradición ideológica de la Regeneración y, como tales procuraron perpetuar a través de la instrucción escolar la matriz cultural conservadora.¹⁴¹

La década de 1930 marcó un paréntesis en el enfoque respecto de la Enseñanza de la Historia. Para Álvarez (2013) la Historia escolar de corte romántico y patriotero sufre una inflexión durante las décadas de 1930 y 1940 con la entrada al poder de los liberales, luego de una larga hegemonía conservadora, bajo la influencia de la generación de *Los Nuevos* (Jorge Zalamea, León de Greiff, entre otros), y de la *Escuela Nueva*, propuesta en 1936 por Agustín Nieto Caballero, desde el Gimnasio Moderno, cambio que no solo unificó la enseñanza de ambas asignaturas sino que propició un mayor interés por el tiempo presente, en desmedro de versiones heroicas del pasado.

La preocupación por los fundadores de la patria, como símbolos de la unidad nacional, se consideró en este momento como un improductivo y obsoleto culto a los héroes. La idea de hacer amena la Historia usando relatos vivaces, narrados con elocuencia y erudición, se consideró un culto a la memorización y al verbalismo inútil.¹⁴²

Como es de suponer, tal giro, materializado en discursos y cartillas escolares, desató la más enconada protesta de políticos conservadores y representantes de las

¹⁴⁰ Ver: Pinilla, Alexis. 2003. *El Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX*. *Revista Colombiana de Educación* 45: 90-117; Rodríguez, Sandra. 2010. "Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla". *Revista Folios* 32: 23-42.

Herrera, Martha, Alexis Pinilla y Luz Suaza. 2003. *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mojica, Alejandro. (2015) *Construcción del Salvaje en los textos escolares*. Ponencia presentada en XVII Congreso de Historia.

¹⁴¹ "Se pudo establecer que el proceso de construcción de identidad nacional, estuvo directamente articulado a la construcción del proyecto político del Estado nación, entendido como proyecto de elite, que dejó de lado la diversidad cultural y la pluralidad de las expresiones políticas existentes en el país conduciendo, a la vez, a la sustitución de lo nacional por lo estatal y a la imposición de un modelo de cultura política distanciado del discurso democrático promulgado por las clases dirigentes del país". (Herrera, Pinilla y Suaza (2003). P. 178)

¹⁴² Álvarez, Alejandro. 2013. *Las Ciencias Sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.

Academias de Historia, que veían en tales materiales la intromisión de la perdición y la disolución de la “auténtica Historia”, en pro de ideas radicales y peligrosas para la niñez y la juventud de la época. En este punto entraron en debate, especialmente, el papel de la Historia precolombina, el aporte de la Colonia, de los grupos subalternos del país, y, por ende, las interpretaciones sobre el origen de la nación. Tal experiencia pedagógica se truncó con el triunfo en 1946 del Partido Conservador, se volvió a la Historia y a las geografías patrias, separadas, y al clásico *Compendio* de Henao y Arrubla, que, dicho sea de paso, no había perdido vigencia en el período liberal, ya que coexistía en las prácticas escolares con las nuevas tendencias.¹⁴³

Con los levantamientos de 1948 se tomaron decisiones explícitas respecto a la enseñanza de la Historia, pues hizo carrera la hipótesis de que la violencia desatada durante esos años tenía origen en la descristianización de la educación, así la violencia fue usada como justificación para enseñar otra Historia. Se acudió de nuevo a la Academia de Historia como un tercero ‘neutral’, se retomó el uso obligatorio del *Compendio* de Henao y Arrubla, y se decretó aumentar en dos horas semanales la Historia patria, en detrimento de la Historia universal. “Más que el conocimiento del pasado, lo que importaba ahora era despertar el amor patrio por encima de los intereses de clase que habrían exacerbado las luchas sociales. Por ello los niños y los jóvenes debían tener un sentimiento y unos hábitos que apuntaran al decoro personal, antes que a descifrar un pasado”.¹⁴⁴

Colombia no fue ajena a los movimientos telúricos del orden internacional: el fin de la Guerra Fría; las lógicas globalizadoras, que recusaron las versiones nacionalistas en el currículo escolar; además, el impacto del neoliberalismo económico, que replanteó el rol de los Estados-nación y exigió nuevas habilidades en el entorno productivo y, por tanto, en el escolar. En el ámbito nacional incidieron las modificaciones en la historiografía colombiana, que impusieron otras miradas sobre el pasado del país; además, la creciente escolarización de la población, especialmente en educación primaria; la apertura a ideas y corrientes políticas internacionales, y el dinamismo de los movimientos sociales, que

¹⁴³ Arias Gómez, Diego H. (2015) “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. *Revista de Estudios Sociales* No. 52 • rev.estud.soc. Pp. 256. Bogotá, abril - junio. Pp. 134-146

¹⁴⁴ Álvarez, Alejandro (2013).

hicieron visibles nuevos actores sociales y que, en lo pedagógico, condujeron a propuestas de innovación en el terreno de las prácticas y de las políticas educativas ¹⁴⁵.

Más o menos por los años 1950 comienzan a plantearse las diferencias entre una Historia crítica y la Historia escolar, las cuales se apegaba a diferentes cánones y códigos para su producción; las dos mantenían diferentes formas de contar la Historia. (...) En este contexto surgen tres textos que inauguran una forma de escritura, pues ya no son los Historiadores ‘profesionales’ quienes definen la estructura, la metodología y los contenidos de los mismos, sino que es una función que asume el Ministerio de Educación en coordinación con la Academia. Ya los textos escolares no son producto de las investigaciones históricas de sus autores, sino que, dado el énfasis didáctico que comienzan a tener, sus autores empiezan a seleccionar o a hacer la síntesis de los contenidos producidos por los Historiadores en la Universidad. (...) Así, los textos escolares ya no producen conocimiento ni polemizan; son elaborados por el Ministerio de Educación en coordinación con la Academia. Dichos textos son: *Historia de Colombia* de Rafael Díaz Granados S.J., en 1949; *Historia Patria Ilustrada* de Estanislao León, en 1951; y el del Hermano Justo Ramón, *Historia de Colombia*, en 1954. ¹⁴⁶

Los avances de la historiografía colombiana hicieron presencia en los textos escolares en la década del 70. Retomamos aquí la reconstrucción elaborada por Nubia Sánchez ¹⁴⁷. El MEN abrió lugar a los académicos de la Nueva Historia (NH): en la década de los setenta fueron invitados a participar en la construcción de los marcos generales de los programas curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, función que antes solo ejercía la Academia Colombiana de Historia. Los intelectuales de la NH participaron de estas discusiones, aportaron un fuerte componente histórico a los programas y publicaron textos escolares en los cuales se materializó la visión de la Historia que estos venían construyendo a partir de nuevos temas y nuevos enfoques ¹⁴⁸.

Posterior a la publicación de los “Marcos Generales de los Programas Curriculares” (1984), algunos intelectuales de la NH, como de Roux (1985) y Kalmanovitz & Duzán (1986), publicaron textos escolares que mostrarían nuevas formas de escribir la Historia de Colombia. El primer libro fue producto de una consultoría realizada por de Roux para la UNESCO sobre *La enseñanza de la Historia en los países del área andina*. Este manual se presentó como una alternativa innovadora para la enseñanza de la Historia, incluía ilustraciones llamativas y humorísticas, e invitaba al lector a hacer una lectura crítica de

¹⁴⁵ Arias Gómez. *Op.Cit.*

¹⁴⁶ González, Mireya. 2011. *Op.Cit.*

¹⁴⁷ Sánchez Vásquez, Nubia Astrid. (2013). *Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia*. Universidad de Antioquia. Revista Uni-pluri/versidad, Vol. 13, N.º 2, 2013.

¹⁴⁸ *Ibíd.* P.72.

hechos históricos como el descubrimiento de América o las organizaciones políticas y económicas de la colonia.¹⁴⁹

Por su parte, el texto de Kalmanovitz y Duzán, aparte de su enfoque marxista, presentaba en la carátula la imagen del Palacio de Justicia en llamas y dentro del libro había grafitis que reivindicaban los derechos de agremiación y cuadros alusivos a huelgas obreras, desempleados y militantes del M-19 en el proceso de paz. Todas eran imágenes impactantes que ofrecían una visión de la Historia muy diferente a la que tradicionalmente habían estudiado muchos colombianos. Fueron precisamente estas dos publicaciones las que llevaron a Germán Arciniegas (1985), presidente de la ACH, columnista, editorialista del periódico El Tiempo, a formular fuertes críticas en contra de sus autores y a catalogar a los manuales escolares como:

Libros de Historia patria, escritos con franco criterio partidista y la intención de desvirtuarla, demeritar a nuestros próceres, sembrar en la conciencia de las nuevas generaciones la simiente de la lucha de clases, todo ello con ocultos, pero muy definidos propósitos políticos que tienen por finalidad destruir la conciencia patria, menoscabar el orgullo nacional, vulnerar el sentimiento de nacionalidad, despersonalizar culturalmente a las nuevas juventudes, crearle al país una imagen cargada de odios desde sus orígenes y ofrecerlo así ante las demás naciones del mundo.¹⁵⁰

Las discusiones suscitadas por la publicación de estos ‘nuevos’ manuales, así como la introducción de nuevos enfoques ideológicos en la producción del discurso histórico, fueron reseñados por Germán Colmenares en un célebre artículo titulado ‘La batalla de los manuales’ en mayo de 1989¹⁵¹.

Llegados a este punto, se puede afirmar que las confrontaciones entre los intelectuales de la disciplina histórica se dieron por la defensa de una forma específica de concebir y producir la Historia. Los enfrentamientos permitieron observar los intereses que estuvieron en juego; evidentemente el rechazo de la ACH se encontró relacionado con el deseo de preservar el lugar de privilegio que había tenido como órgano consultor y director de los programas curriculares de Ciencias Sociales en Colombia.¹⁵²

Durante la década de los noventa, la celebración del quinto centenario del llamado ‘descubrimiento’ fue un pretexto para renovar las discusiones sobre los textos escolares, y

¹⁴⁹ *Idem.*

¹⁵⁰ Arciniegas citado en Sánchez, Nubia. *Op.Cit.*

¹⁵¹ Colmenares, Germán. (1989). *Batalla de los Manuales. Revista Universidad Nacional de Colombia*. Mayo-Junio, 1989.

¹⁵² Sánchez, Nubia. *Op.Cit.*

el lugar de las culturas precolombinas en el relato. Los Ministerios de Educación y Cultura, en asocio con la editorial Santillana, que centralizó esfuerzos para editar en 1992, *Un mundo jamás imaginado 1492-1992*, un libro especialmente diseñado para niños en edad escolar, que vinculó las intenciones pluralistas y democráticas de la Constitución de 1991, con los desarrollos didácticos y el propósito de revisar y volver a contar la Historia. En el prólogo a la publicación, el filósofo Guillermo Hoyos escribe:

El sentido de las páginas que siguen es ampliar y enriquecer esta comunicación con épocas pasadas y con culturas diferentes. Si ella fortalece nuestra conciencia histórica, nos hace más tolerantes y pluralistas, nos abre hacia un futuro más rico y nos motiva para realizar en él tareas más humanas, estaremos comprendiendo la conmemoración de un hecho histórico significativo como los 500 años del encuentro de dos culturas.¹⁵³

La publicación de los *Lineamientos* (2002) y los *Estándares* (2004), tuvo incidencia en la orientación y estructura de los textos escolares. La mayoría de estos hace explícita su alineación con la normatividad nacional.

En 2008 el Convenio Andrés Bello, en asocio con la Comunidad Andina de Naciones, presentó el informe *La enseñanza de la Historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones – Colombia*, bajo la coordinación del Historiador Medófilo Medina. En este informe se hace un análisis pormenorizado de los contenidos de textos escolares, que reseñaremos a continuación siguiendo la secuencia propuesta en el estudio:

*Textos Escolares*¹⁵⁴

Según Medina, no existe una directriz legal para los contenidos de los libros de texto, estos se acomodan de manera más o menos flexible a los *Lineamientos* según la interpretación o necesidad operativa de la empresa editorial. El mercado es el que regula a las editoriales productoras de textos de Ciencias Sociales.

Dentro de los marcos metodológicos de la investigación¹⁵⁵, se advirtieron tres orientaciones distintas que se corresponden con cada una de las series de textos

¹⁵³ Varios Autores. (1992). *Un mundo jamás imaginado. 1492-1992*. Prólogo. Bogotá, Santillana.

¹⁵⁴ Tomado de Medina, Medófilo. (2007). *La enseñanza de la Historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones – Colombia*. Editor: Comunidad Andina de Naciones – Convenio Andrés Bello. Bogotá.

¹⁵⁵ “Se tomaron textos escolares en CCSS que cumplieren los siguientes criterios a la vez: textos que hicieran parte de una serie editorial que incluyera, sino todos los grados de la educación básica y media, por lo menos los de la básica primaria y secundaria. Con la finalidad de alcanzar

escolares en Ciencias Sociales seleccionadas, representadas en el orden de la exposición por la serie de Ciencias Sociales Integradas del *Grupo Editorial Educar*, por las series de la editorial Santillana, *Amigos de las Ciencias Sociales* y *Contextos Sociales*, y por las series del Grupo Editorial Norma *Identidades* y *Nuevo Identidades*.

En la primera serie prima una concepción más cercana a la de textos escolares para la construcción de ciudadanía. La Cívica, la formación de Valores, y los Derechos Humanos, hacen parte de los contenidos de todos los textos y ocupan un lugar privilegiado. En cambio, los contenidos históricos se diluyen en la necesidad de formar ciudadanos. Así, determinado hecho histórico pierde valor en sí mismo y se transforma en la excusa introductoria para las lecciones de moral, para el fomento de valores, para la sensibilización en derechos humanos, o incluso como posibilidad de ser transformado en moraleja para la enseñanza desde las situaciones presentes. La mayoría de los contenidos concernientes a otras disciplinas, como por ejemplo la Geografía, la Economía, la Antropología, la Sociología, pero sobre todo la Historia, quedan desplazados ante el imperativo de formación moral en valores, derechos y deberes para futuros ciudadanos en convivencia armónica dentro de la sociedad.

Las series de Santillana, se encuentran en una situación distinta. Los conocimientos de Historia y Geografía constituyen claramente la mayoría del contenido de los libros de texto de esta serie. La Cívica y valores así como la formación en Derechos Humanos, ocupan apartes en algunos libros de la serie, pero no se inmiscuyen en otras temáticas. Con relación a la colección *Contextos Sociales* de la editorial Santillana correspondiente a los grados de básica secundaria, es de resaltar que esta es la que mantiene mayor cantidad de contenidos disciplinares. En la colección *Amigos de las Ciencias Sociales*, dedicada a la educación básica primaria, los contenidos de cívica y valores ocupan un lugar destacado y permean los demás contenidos. Sin embargo no se sacrifican por ello los conocimientos impartidos que se refieren a disciplinas como la Historia, la Economía o

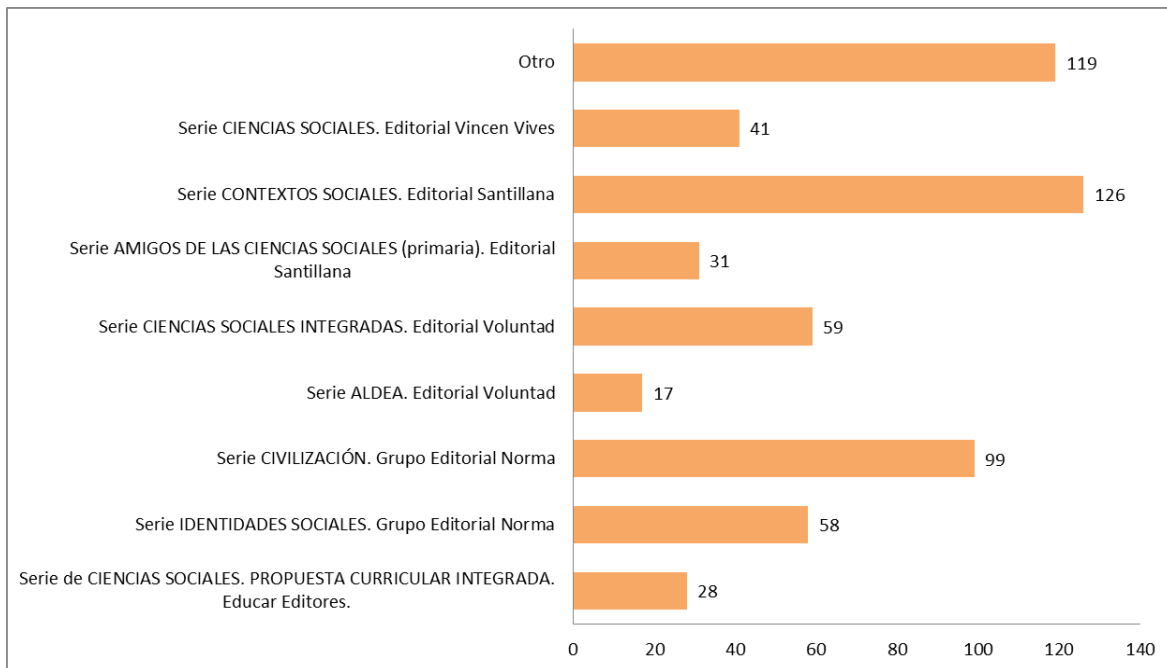
una visión de conjunto en un mismo proyecto editorial sobre la distribución de los contenidos de integración en los distintos grados de enseñanza. Textos recientes, producidos en los últimos cinco años, que puedan ilustrar sobre la forma de ejecución de las últimas transformaciones en política curricular y su relación con la incorporación de temáticas de integración. Y por último, la disponibilidad de los textos en bibliotecas públicas. Este factor se considera como un indicador de su accesibilidad y difusión relativamente mayor para profesores y estudiantes. No se contó con información o estadísticas fiables que posibilitaran una escogencia más acorde con los niveles de consumo reales de los textos escolares, pues datos en este sentido no han sido trabajados ni por el Ministerio de Educación ni por ningún otro organismo gubernamental o particular." (Medina, 2007. P. 29)

la Geografía. Lo que caracteriza a la serie de Santillana tanto en básica primaria como en secundaria es una mayor dedicación en sus contenidos a conocimientos provenientes de disciplinas como la Historia, la Geografía, Economía y Sociología fundamentalmente, los cuales se encuentran claramente definidos y demarcados entre sí. La integración en Ciencias Sociales en esta serie es asumida de manera distinta a la forma como lo hacen Educar y Norma. Los contenidos disciplinares no pierden totalmente su especificidad, al ser tratados mediante temas más que por problemas. Ello permite la identificación de límites entre unos y otros. Adicionalmente, la Historia mantiene su carácter temporal y cronológico.

Las series impulsadas por el Grupo Editorial Norma ocupan un lugar intermedio entre la de Educar y Santillana. Si bien no descuidan el aspecto de los valores, derechos y deberes, y la formación ciudadana, al consagrarles un lugar importante en extensión en sus libros de texto, no dejan tan de lado el aspecto cognitivo y disciplinar en sus contenidos. La Historia se percibe más delimitada en los contenidos, así como los conocimientos provenientes de disciplinas como la Geografía, la Economía y la Sociología entre otros. Sin embargo al igual que la serie de Ciencias Sociales Integradas, los contenidos disciplinares constituyen el acicate para la introducción a temáticas éticas y morales. A partir de ejemplos dados sobre hechos sociales o medioambientales se busca también generar en el educando la formación de valores como el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad. En el caso de la Historia, esta no queda diluida ni ocupa un lugar tan marginal. Es decir, no se sacrifica tan radicalmente el contenido disciplinar en aras de la Cívica, Valores y Derechos Humanos.

Al consultar a los docentes asistentes al seminario sobre los textos escolares de su preferencia, obtuvimos los resultados que se observan en la siguiente tabla. Como vemos la Serie *Contextos sociales* de Editorial Santillana, es la preferida por los docentes; seguida por la Serie *Civilización* de Norma.

Gráfica 2. Textos escolares preferidos por docentes de colegios oficiales de Bogotá
2015



Fuente: Encuesta de preinscripción de docentes al seminario sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, Bogotá, octubre 2015.

Continuamos con otros agentes que intervienen en la utilización de recursos en la escuela. *Historia Hoy* (2010) es un recurso educativo impulsado por Estado que goza de buena reputación, y por ello lo reseñamos en esta sección. En el marco de las diversas conmemoraciones del bicentenario de la independencia en Colombia, el Ministerio de Educación lanzó un agresivo e innovador proyecto educativo denominado *Historia Hoy, aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia*. Así como en la celebración del Centenario en 1910 nació la Historia de Colombia de Henao y Arrubla, durante el bicentenario se emuló el propósito, se engendró desde el Estado un proyecto educativo de enseñanza de la Historia, pero esta vez para romper precisamente con la Historia tradicional y patria, dando un paso hacia una Historia abierta, con multiplicidad de recursos y soportes (audiovisual, fotográfico, animación, entre otros):

Es de resaltar la importancia de “Historia Hoy”: incentivó formas de entender y construir la Historia más plurales y horizontales, que involucraran a diversos actores sociales y locales, desde el ámbito escolar, fomentaron realmente la enseñanza de la Historia a través de proyectos de investigación creativos (en la escuela se fraguaron tanto las preguntas como

las hipótesis y las metodologías de trabajo) y se diseñó material didáctico creativo e innovador

La primera claridad que se tenía era que no se quería enviar a las instituciones educativas una sola versión sobre los hechos del pasado. Es decir, más que editar un nuevo libro que se pareciera al de Henao y Arrubla, lo que se buscó fue entregar a la comunidad educativa un amplio número de recursos para que, con ellos, estudiantes, maestros e investigadores pudieran escribir distintas interpretaciones sobre lo que pasó en la Independencia.¹⁵⁶

El objetivo central del programa fue desarrollar una forma de aprender y enseñar la Historia acorde con las exigencias del siglo XXI. Hoy sabemos que no hay una sola versión sobre los acontecimientos, sino que, de acuerdo con la acumulación de investigaciones, el descubrimiento de nuevas fuentes y sobre todo, la posibilidad de hacerse múltiples preguntas, podemos llegar a muchas explicaciones complementarias e incluso contradictorias del pasado. Esto dista mucho de lo que el sector educativo hizo hace 100 años con la premiación de la obra de Henao y Arrubla, y su consagración como texto oficial (ministra Cecilia María Vélez).¹⁵⁷

También Las *Bibliotecas escolares* del Distrito han tenido un papel importante en la utilización de recursos educativos. Hasta 2008 manejó la política *Vitrinas pedagógicas*. Los profesores eran invitados a ferias de textos escolares y ellos decidían cuáles libros pedían para su colegio: se entregaban 50 ejemplares de cada título. Sin embargo, la interventoría de este programa encontró que muchos de los textos no habían sido utilizados, se encontraban en cajas o llenaban los anaqueles de los bibliobancos (pequeñas estanterías ubicadas en los propios salones de clase); se consideró además que los docentes se estaban restringiendo a las actividades y didácticas propuestas en dichos textos, en detrimento de la investigación y del saber pedagógico de los docentes. Bajo el argumento de no favorecer más un enorme negocio, que no estaba demostrando resultados educativos, desde 2009 la *Dirección de Ciencias, Medios educativos y tecnologías*, de la Secretaría de Educación de Bogotá, encargada del manejo y dotación de las bibliotecas, decidió no destinar recursos a la adquisición de textos escolares. Las adquisiciones se restringieron a libros de consulta. Según informa la Oficina de Bibliotecas

¹⁵⁶ Barragán, L. (2010). "La Colección Bicentenario: un compendio de fuentes pensado para las aulas del país". *Revista Internacional Magisterio* 45: 92-95. Citado en Vargas, Acosta, et al. *Historia, Memoria, Pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la Historia* (2013). Universidad Minuto de Dios.

¹⁵⁷ Citado en Orozco, C. *La Historia ya no es memorización, es investigación*. El Espectador, 18 de julio de 2010: 20.

escolares, no existe una norma que prohíba los textos escolares, como creen algunos docentes e instituciones. La decisión de no adquirirlos masivamente, fue un criterio que adujo la *Dirección de medios educativos*, para gestionar mejor sus recursos y promover el uso de textos de consulta en las investigaciones escolares.

Si bien no se prohibió el uso de textos escolares en los colegios, se dispuso que no se podía exigir su compra. Así, estudiantes y docentes, se quedaron sin las dotaciones masivas de las bibliotecas escolares y sin la posibilidad de exigir a los padres de familia la compra de los libros. Esta coyuntura ha desafiado la creatividad de los docentes, así como su carga laboral. Ya describimos arriba el caso de colegios en los que la empresa de simulacros de pruebas de Estado, distribuye sus textos escolares orientados a la presentación de pruebas, sin que haya lugar a veedurías u orientaciones curriculares, como las tuvieron las editoriales. Y en otros casos las instituciones exigen a los docentes que ellos mismos elaboren los materiales de trabajo de los estudiantes. En el argot profesoral se conocen como *Módulos*, aquellos documentos de trabajo que los docentes entregan a sus estudiantes para cada tema o periodo académico; estos incluyen lecturas, actividades, páginas de Internet recomendadas y tareas. Algunos docentes los multicopian y entregan a sus alumnos, otros los dejan en las fotocopadoras vecinas a la institución para que los estudiantes sufraguen la reproducción. Aunque en algunos casos los profesores diseñan módulos formidables, con notable claridad conceptual, didáctica y metodológica —como tuvimos oportunidad de comprobar durante esta investigación— también es cierto que no todos cuentan con la claridad para realizar estos diseños, de modo que resultan anodinos materiales de trabajo que no cumplen con requisitos básicos de manejo de contenidos, ni con los más elementales criterios gráficos que restan su legibilidad, y por supuesto entorpecen el proceso educativo.

Durante las discusiones que tuvieron lugar en los grupos focales la discusión sobre los textos escolares suscitó especial interés. Para motivar la discusión sobre este tema, Rocío Londoño, que estaba moderando la sesión, hizo la siguiente reflexión:

Ya nadie piensa que haya verdades históricas, entonces el problema de los enfoques, la pluralidad, elevan la dificultad de la elaboración de textos oficiales de Ciencias Sociales. Ahora hay intentos que se hacen con miras a la educación. Por ejemplo, la Nueva Historia de Colombia de Planeta, coordinada por Álvaro Tirado Mejía, es una obra de referencia que además remite a la bibliografía que en ese entonces se consideraba más apropiada y completa.

Recogiendo un poco lo que ustedes dicen: 1. Depende del uso que se le dé al texto. No se puede ignorar o negar el papel que ha tenido el texto en la enseñanza de la Historia. 2. Es

difícil pensar que puede haber un texto único de enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cómo abordar el tema del pluralismo de enfoque e ideológico?

Yo recogería de esa manera la discusión. No hay una condena del texto, hay una reubicación del papel del texto, antes absoluto; ustedes lo que están haciendo es reubicar el texto junto con otras herramientas didácticas, por ejemplo referentes a la *cultura pictórica* de los jóvenes. Ahora es importante la pregunta por si puede haber un texto oficial de Ciencias Sociales.¹⁵⁸

Ahora bien, en la otra cara de la moneda están instituciones que han potenciado la creatividad de sus docentes en el desarrollo de textos de trabajo, y han hecho virtud de la necesidad. Durante este estudio tuvimos oportunidad de entrevistar a Lizbeth Santana, profesora de Humanidades del *English School*, (aunque es un colegio privado, consideramos pertinente aquí aludir a su propuesta). La profesora Santana nos compartió dos textos escolares desarrollados por ella, auto-editados con *Tiempo de papel editores*, y financiados por la institución escolar. Allí, no solo se traza una forma particular de abordar los contenidos de clase, sino que se plantean temáticas y enfoques desde la metodología investigada y creada por la maestra; adicional a esto el libro contiene ilustraciones y fotografías realizadas por los estudiantes, y por ella misma, durante los distintos años de aplicación de la metodología. Este tipo de experiencias incorporan no solo una sistematización de la labor pedagógica, sino que disponen la *autoría* como una posibilidad para el docente; materializan la legitimidad y pertinencia, su saber pedagógico.

Como vimos en la tabla sobre recursos para la enseñanza preferidos por los maestros, hay tendencias emergentes con otras didácticas y recursos educativos. Durante los grupos focales realizados para esta investigación fue muy interesante la discusión sobre los nuevos modos de aprendizaje de los niños y jóvenes, y los desafíos pedagógicos que acarrearán estas transformaciones. El testimonio de varios maestros y los hallazgos didácticos en las mallas curriculares, revelan un interés por la utilización del arte como detonante para la investigación social. La complejidad del experimento pedagógico, no está dada únicamente por la utilización de fuentes alternas para el aprendizaje (películas, arte pictórico, fotografías, teatro, música o literatura) estos son recursos con larga trayectoria en las aulas. El interés radica en que el ejercicio de enseñanza va más allá del arte como un modo sencillo —e incluso trivial— de abordar los temas; el arte es un recurso poderoso en la pedagogía, cuando se comprenden y analizan los estratos de

¹⁵⁸ Ver Anexo 2 *Relatoría Grupo Focal Docentes Bachillerato*. Septiembre 2015. *La enseñanza de la Historia en el ámbito Escolar*.

significado que involucra, cuando se estudian los lugares de producción de la obra de arte, la función social de su enunciación y el modo en que la producción artística nos entrena, como creadores e intérpretes de representaciones sociales. Entender esta complejidad en el arte no es nada sencillo, y aun más complicado es hacer con ello pedagogía, sin embargo el ingenio y creatividad de algunos docentes sobresale por su audacia. Conversamos durante los grupos focales con el docente del colegio *Villemar* de Fontibón¹⁵⁹, quien nos refirió experimentos muy fructíferos a partir del trabajo con literatura, con los presentes retratados en la ciencia-ficción, la utopía como forma de comprensión de la realidad.

También consideramos relevante la experiencia del profesor Salomón Rodríguez, del colegio *Fernando Mazuera* en la Localidad de Bosa¹⁶⁰, desde hace varios años investiga sobre una metodología de enseñanza de las Ciencias Sociales desde 'las músicas'. Los estudiantes analizan los textos y subtextos presentes en letras de canciones de su preferencia. El profesor Rodríguez cuenta ya, con un catálogo de más de doscientas canciones (aportadas por él, sus estudiantes y colegas) desde las cuales es posible abordar y analizar diversidad de temas: migraciones, violencia doméstica, identidades culturales, geografía, entre muchos otros. El docente brinda a los estudiantes técnicas de investigación propias de la etnomusicología, logrando combinar una comprensión de la complejidad de la realidad social desde el arte, con una educación de su dimensión sensible. Pero lo más notable de la experiencia es que el saber pedagógico acopiado, ha sido reelaborado con miras a su sistematización, es decir, encaminó sus estudios de posgrado hacia la sistematización de su experiencia. El saber pedagógico ha devenido en saber académico, el docente ha compartido su experiencia en múltiples congresos internacionales y conforma una comunidad de docentes interesados en lo audiovisual como recurso pedagógico; ha motivado a sus colegas a unirse a su investigación, o a sistematizar las propias para llevarlas también a eventos académicos, y así retroalimentar su trabajo y aprovechar sus experiencias para conocer lugares y establecer diálogos con otras culturas y países. Esta es una experiencia cuya calidad no radica en una metodología compleja, sino en una investigación pedagógica exhaustiva y sostenida en el tiempo.

¹⁵⁹ Ver Anexo 2: Relatoría Grupo focal Docentes de Bachillerato.

¹⁶⁰ Ver Anexo 4: Relatoría entrevista Profesor Salomón Rodríguez.

Tuvimos oportunidad de conocer dos experiencias afines, que hacen uso de la ciudad como recurso educativo: en primer lugar el profesor Efraín Monroy, quien desde hace cinco años en el colegio *Jorge Soto del Corral*, de la localidad de Santafé impulsa el programa *Primaria Historiadores*.



Fotografía *Primaria Historiadores*¹⁶¹

Para el profesor Monroy, la violencia en Colombia es un problema de memoria y reconocimiento del otro, de modo que pensó su programa como una técnica de fortalecimiento del concepto de ciudadanía a través de la Historia. Su estrategia consiste en salir con los niños a la calle y construir comprensión de la realidad a partir de los

¹⁶¹

Extraída de
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=122051314794424&set=pb.100009686675405.-2207520000.1448968426.&type=3&theater> (Recuperada: Diciembre 1 de 2015)

testimonios de quienes por allí transitan, la calle como un gran teatro, ‘acceder al conocimiento caminando, al modo de los griegos’. Según su propuesta, la educación debe prescindir de la escuela para sobrevivir, allí el maestro se encierra, y conduce a los estudiantes también hacia el encierro, mientras que la educación debe brindar apertura, comprensión del entorno. El grupo de niños sale a la ciudad y allí graban con cámaras de video a los distintos transeúntes que saben y conocen, no solo de Historia sino de todas las materias de la vida, este material es revisado colectivamente en clase con el propósito de construir conocimiento académico: los niños en su nicho académico natural, que es la escuela; y el maestro elaborando sus hipótesis de investigación sobre la relación entre mente, lenguaje e Historia¹⁶². Del trabajo del profesor Monroy hay dos aspectos que señalamos como sobresalientes: en primer lugar, el aprovechar la cercanía del niño de colegio público con su contexto, y otorgarle elementos para no solo ver su entorno, sino ser consciente de él, analizarlo, y reconocer en el Otro una fuente de saber; bajar hasta los demás para conocer lo que saben. En segundo lugar, como en otras experiencias que hemos apuntado en este informe, el propósito no es solo enseñar, sino construir conocimiento, y para ello hay que trabajar en el proceso pedagógico pero ir más allá, avizorar una elaboración académica, tanto del maestro que somete a discusión sus metodologías y apuestas educativas, como los estudiantes que someten a la palestra pública la validez y pertinencia de su conocimiento.

En la misma línea está la experiencia del profesor Bernardo Amaya, quien participó de la publicación *Historias que hacen Historia* (IDEP, 2011) y presentó una ponencia en el *Seminario sobre enseñanza de la Historia en el ámbito escolar* (SED, 2015) a propósito de su experiencia.¹⁶³ El profesor Amaya detectó dos necesidades en el colegio *Florentino González* de la localidad de San Cristóbal, en primer lugar la ausencia de la Historia de Bogotá en los programas académicos, y el desconocimiento de los estudiantes de la Historia de su propio barrio. Implementó entonces una estrategia educativa que hace uso de la Historia y narrativas locales como modo de aproximación a la investigación y escritura histórica. Diseñó su experiencia basada en el reconocimiento de Bogotá y la

¹⁶² Durante este estudio no tuvimos oportunidad de entrevistar al profesor Efraín Monroy, pero rastreamos una sintética entrevista del profesor en el marco del *VIII Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Historia (VIII ELEH)* en Bogotá. Disponible en WEB: <https://www.youtube.com/watch?v=V9Ttt59XPfg> (Recuperado en Diciembre 1 de 2015)

¹⁶³ Ver: Amaya, Bernardo (2015) *Memorias Seminario sobre Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. 'ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE BOGOTÁ: NARRANDO UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA'*. Secretaría de Educación de Bogotá.

localidad. Creó recorridos con los estudiantes que respondieran a preguntas tales como ¿cuándo y dónde ocurre la fundación del barrio y la localidad?, ¿Cuál es el patrimonio cultural de San Cristóbal?, etcétera, etcétera. Su estrategia ha venido evolucionando en los últimos años y se ha convertido en el pretexto para que sus estudiantes escriban y produzcan conocimiento sobre su localidad y su barrio, a modo de crónicas, reportajes gráficos, entre otros; y que de paso, la Historia local entre a hacer parte del currículo escolar. Pero lo más importante de la estrategia del profesor Amaya es la preocupación por la sistematización:

A medida que venía desarrollando mi experiencia pedagógica pude vislumbrar la sentida necesidad de contar en las aulas con algún tipo de libro apropiado para los estudiantes de bachillerato, en el cual se narraran diferentes Historias bogotanas en forma amena y atrayente. Un libro que superara la presentación de los tradicionales contenidos temáticos de la Historia de Bogotá, y que -por lo mismo- presentara temas novedosos que hasta el momento únicamente habían estado al alcance de algunos académicos, especialistas e Historiadores. Un libro dirigido a los jóvenes, que tuviera la virtud de aplicar procesos de transposición didáctica; es decir, que adecuara o transformara el conocimiento erudito disciplinar de los Historiadores en conocimiento comprensible y enseñable al interior del ámbito escolar. Un libro que sirviera para estimular y fortalecer el estudio de la Historia de la capital como una manera de generar memoria y de formar ciudadanos participativos, críticos y democráticos. Entonces, decidí crear ese libro y fue así como desde el año 2007 comencé a investigar, a documentarme y a escribir “*Historias de Santafé y Bogotá*”, obra editada y publicada por Educultural La Rueda en el año 2011.¹⁶⁴

Historias de Santafé y Bogotá, es escrito y distribuido por el profesor Amaya, en él hay secciones didácticas útiles para maestros que apuesten por emular esta iniciativa de Historia local en sus contextos, y como el mismo dice: ‘pretende acercar la Historia de Bogotá a los jóvenes de una manera amena’, que a partir de ‘trivialidades fundamentales’ sea capaz de explicar y comprender la ciudad que se habita y recorre.

Con una idea general queremos cerrar este segmento sobre recursos educativos: no existen metodologías infalibles, tampoco recursos absolutos ni obsoletos, para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. La clave está en el modo de utilizar los recursos para la enseñanza, todo puede ser un recurso educativo: desde un zapato viejo, hasta la más prestigiosa base de datos académica. Pero queremos señalar que para el momento histórico actual de la pedagogía en la ciudad y el país, hay que enfocar grandes esfuerzos en la sistematización. Por supuesto es muy importante investigar los contextos de la enseñanza, como vimos en los ejemplos anteriores el primer paso de toda investigación pedagógica es el reconocimiento de necesidades educativas y sociales de las

¹⁶⁴ *Ibid.*

comunidades; segundo, una ejecución exhaustiva de la propuesta, que se retroalimente, evalúe y fortalezca a sí misma con el paso de los años; pero sobre todo, es muy importante que haya un espacio para elaborar la sistematización de los proyectos, dilucidar propósitos, hallazgos y dificultades en las propuestas. La elaboración textual permite descubrir la abstracción que reside en el desarrollo pedagógico, rastrear su evolución, y sobre todo establecer diálogos más allá de los muros de la institución escolar.

Es habitual en los colegios públicos de la ciudad, que grandes experiencias educativas no tengan reconocimiento ni discusión por fuera de los muros de la escuela, o incluso del área; esto tiene que ver, no con la calidad de las propuestas, sino con la carencia de esfuerzos en la sistematización. En este ámbito, es importante la labor de la *Dirección de Formación docente e innovaciones pedagógicas*, de la Secretaría de Educación. Además de dirigir este estudio, la *Dirección* coordina desde hace varios años el *Concurso de investigación e innovación educativa*, que pretende reconocer la labor de los docentes con importantes estímulos económicos en las categorías de innovación e investigación. Mencionamos aquí la labor del *Concurso*, porque en los últimos años se han adelantado grandes esfuerzos por acompañar a los docentes en la escritura de sus propuestas. Advirtiendo la debilidad en los procesos de sistematización¹⁶⁵, la *Dirección* ha dispuesto el espacio 'Talleres de Escritura', donde expertos académicos asesoran a los docentes en la redacción de sus propuestas, no en su formulación pues estos son proyectos que están en marcha durante años, sino en la postulación en código académico de sus diseños pedagógicos. Solo en 2015, se acompañaron 30 propuestas durante los talleres de escritura, y buena parte de ellas lograron llegar a instancias finales del concurso.

Durante la década del ochenta en Colombia los maestros conformaron un 'Movimiento Pedagógico' que lograría erigir el estatus teórico de la pedagogía como saber, con pertinencia y relevancia social. Las ganancias sociales del Movimiento Pedagógico se han difuminando con el tiempo, y el prestigio del oficio docente ha decaído

¹⁶⁵ Durante los últimos años del concurso se observa una tendencia que debe ser considerada, en promedio el 48% de las propuestas presentadas es descalificada en la primera ronda de evaluación, que evalúa los requisitos técnicos (cantidad de páginas, cartas de aprobación, formato del archivo, etcétera); lo que denota un preocupante descuido en los criterios formales. El hecho de que la mitad de las propuestas no presenten la documentación completa, es síntoma de que los docentes leen las bases del concurso, pero su comprensión de lectura es escasa. De modo que es prioritario dirigir esfuerzos para que el cuerpo docente fortalezca los criterios formales en la estructuración y presentación de propuestas; la sistematización es el camino más efectivo en la construcción de comunidad académica en la pedagogía.

en parte por los problemas de calidad de la educación y en parte por la baja remuneración salarial y la alta carga docente. Sin embargo, en Bogotá los docentes mantienen una imagen positiva, muy por encima de otros sectores como los políticos e incluso los sacerdotes¹⁶⁶. Una de las formas de recuperar la relevancia social del oficio es construir comunidad académica, no solo de profesores universitarios que investigan la enseñanza escolar, sino de docentes de primaria y secundaria que debaten y argumentan desde sus propias experiencias y elaboraciones conceptuales.

Retomamos aquí las palabras del profesor Bernardo Amaya al responder una pregunta del público durante el seminario sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar:

La práctica pedagógica es importante. Pero la práctica pedagógica sin reflexión y sistematización, no deja de ser práctica. Los señores del montallantas o la panadería hacen práctica todos los días y son buenos, pero no se reflexiona en torno a eso. Solo hay praxis, y se pasa de la práctica a la praxis, cuando hay reflexión y sistematización en torno a la práctica. Me parece que es fundamental que los docentes sistematicemos la práctica, que todas estas experiencias que tenemos en el aula las llevemos de alguna forma, desde lo didáctico, desde lo pedagógico o desde lo disciplinar mismo, a la sistematización. La sistematización es el futuro de lo que estamos haciendo en la práctica. Si algo nos reivindica como profesionales de la educación es la reflexión, la sistematización y la escritura en torno a lo que estamos haciendo, porque si no se quedará solamente en hacerlo día a día y no trascenderá.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Véase Londoño, Sáenz *et al* (2011), *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*, Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.

¹⁶⁷ Ver video conferencia Bernardo Amaya. *Enseñanza de la Historia de Bogotá*. Seminario sobre la Enseñanza de La Historia en el ámbito escolar. SED, 2015

2.5 La Formación de los Maestros

La pedagogía es una de estas profesiones cuya experticia se manifiesta en la práctica cotidiana y no en sesudos discursos. Concluido el período de formación superior, el graduado debe estar en plena capacidad de incorporarse a una institución y realizar todas las actividades que allí se requieran para asegurar el aprendizaje, la convivencia, la formación ciudadana y el desarrollo emocional de los niños, además de contribuir al desarrollo general de las actividades colectivas.

Francisco Cajiao, *La práctica hace al maestro*.
El Tiempo, Noviembre 30 de 2015

El éxito educativo es resultado de una larga espiral que, si aventuramos un punto de inicio, puede estar en la formación de los maestros. La educación que reciben los estudiantes del presente, está determinada por los conocimientos adquiridos por el maestro, pero fundamentalmente por las experiencias educativas acumuladas en él, como aprehendiente y como formador. Si bien, el ejercicio pedagógico se estructura en la práctica, de acuerdo con Cajiao, la formación es un factor determinante. Recomendamos la lectura de *'Aproximación a la formación de profesores en Ciencias Sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate'*¹⁶⁸, para una comprensión más profunda del asunto.

De los campos que intervienen en la Enseñanza de la Historia, la Formación Docente, uno de los más amplios y problemáticos; es por cierto, uno de los menos investigados. En los enfoques investigativos señalados por Sandra Rodríguez (2015) en su panorama de la Enseñanza de la Historia, la formación de maestros no aparece registrada. Nuestro informe apunta algunos elementos sobre el tema, señala interrogantes, pero dado el plazo de nuestro estudio, y su carácter diagnóstico, no fue posible profundizar en todos los temas. En la investigación realizada por el CAB en 2008 se apuntalaron algunos elementos sobre la formación de los maestros, que retomamos aquí a modo de acercamiento. De acuerdo con Medófilo Medina

¹⁶⁸ Rodríguez, Sandra (2013) "Aproximación a la formación de profesores en Ciencias Sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate" *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.

A mediados de los años treinta del siglo XX se iniciaron en Colombia los estudios encaminados a formar docentes. La Escuela Normal Superior, que inicio labores en 1936, fue la institución que de manera emblemática representó el primer esfuerzo por formar profesionalmente maestros. La Normal fue fundada en una época de cierta apertura política y social en la medida que se asocia a la obra educativa de la llamada con exageración “Revolución en Marcha” (1934 – 1938). La Normal fue disuelta en 1952 en el período de la llamada “Violencia”, bajo el gobierno de un líder conservador de extrema derecha: Laureano Gómez. Desde 1955 se ofrecieron diversos programas para la formación de docentes en Ciencias Sociales. Ellos se organizaron en el espacio académico creado en La Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, primero, y luego en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja. Posteriormente otras universidades públicas y privadas abrieron programas de licenciatura en Ciencias de la Educación.¹⁶⁹

En esta línea es muy interesante la tesis de Alejandro Álvarez en su texto *Las Ciencias Sociales en Colombia, genealogías pedagógicas* (Álvarez, 2011). Allí sostiene que en el seno de las Ciencias Sociales escolares, surgen la Historia y la Geografía como disciplinas científicas universitarias, “La institucionalización de las Ciencias Sociales en Colombia pasó profundamente por su inclusión en la universidad durante la década de 1960. Este proceso estuvo íntimamente relacionado con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela básica. (P. 154) Este ejercicio genealógico cuestiona la tensión y el distanciamiento actual entre las disciplinas científicas y los estudios sociales escolares, pero lo más importante es que legitima el saber docente: “Este tipo trabajos resultan muy útiles para consolidar el campo de saber que le da identidad a la profesión del maestro, en la medida en que se pone en evidencia la importancia que la pedagogía tiene en la estructuración de los campos epistémicos de las diferentes disciplinas”.¹⁷⁰

La formación de maestros para la escuela básica primaria se definió, fundamentó y reglamentó mediante el Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997. Este decreto establece la normativa para las instituciones agrupadas bajo la denominación de Escuela Normal Superior. Hasta el presente existen 137 de esos establecimientos en el país que cuentan con acreditación previa del Ministerio de Educación Nacional. Los programas de educación superior en Educación fueron cubiertos por el Decreto 272 de 1998.

En la actualidad, como señala un estudio ya citado¹⁷¹ existen 26 programas de formación de maestros en las áreas que interesan desde la perspectiva de la presente investigación y que cuentan con acreditación oficial previa. Se trata de programas de Licenciatura en Ciencias

¹⁶⁹Medina, Medófilo. (2007). p. 45

¹⁷⁰Álvarez, 2011. P. 156.

¹⁷¹ Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *Informe de autoevaluación de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS)*. Bogotá, 2005. (P. 12)

Sociales, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Cultura Democrática y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ética y Valores Humanos.

(...)

Si se quiere trazar en línea gruesa la evolución de los programas en Educación desde el punto de vista de la relación entre el área pedagógica y las disciplinas sociales se tendrá aproximadamente el siguiente itinerario: De mediados de los años cincuenta hasta los setenta, los programas tendieron a responder al binomio: Economía – Ciencias Sociales. Para los programas surgidos en los años setenta el énfasis se colocó en las Ciencias Sociales. Esta orientación se mantuvo pero, al tiempo se acompañó del componente de administración Educativa. Con las reformas de mediados de los años noventa el centro de gravedad se situó muy claramente en el área pedagógica.¹⁷²

La enseñanza de la Historia está forzosamente determinada por lo que ocurra en las aulas universitarias dedicadas a la formación de maestros. En la actualidad los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y otras universidades dedicadas a las licenciaturas, ocupan su tiempo en largas asambleas de discusión sobre los proyectos de reformas educativas que cursan en las universidades, tendientes a la unificación de licenciaturas, es decir, se planea que la formación profesoral esté unificada ya no por disciplinas sino por campos de conocimiento, de modo que no existan licenciaturas en Biología, física y química, por ejemplo, sino *Licenciatura en Ciencias*; y que según los parámetros y necesidades de las instituciones se asigne a los docentes a enseñar cualquiera de las asignaturas. Esto por supuesto debilita la formación disciplinar de los futuros maestros aunque hace más eficientes los procesos educativos.

Las licenciaturas en Ciencias Sociales se unificaron hace un tiempo, la carrera de la Universidad Pedagógica Nacional recibe el nombre de *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales* (LEBECS), y en la mayoría de universidades ya no existen licenciaturas especiales en Historia y Geografía; las dificultades de la unificación se han hecho patentes en los procesos de acreditación y fortalecimiento académico de las universidades.

La Universidad Distrital en el año 2000 entra en proceso de acreditación enfocado en la interdisciplinariedad, integración curricular y disciplinar; cada estudiante trabajaba por proyectos integradores en el que avanzaba durante la carrera. Antes del 2000, se dictaba, Filosofía. Historia y Geografía. Sin embargo el modelo de la Distrital fracasa con la pérdida de acreditación en el 2010, cuando los profesores que habían estructurado ese cambio de

¹⁷² Medina (2007), p. 46.

las nuevas Ciencias Sociales a finales de los noventa, y llegaron nuevos profesores que desconocieron el proceso.¹⁷³

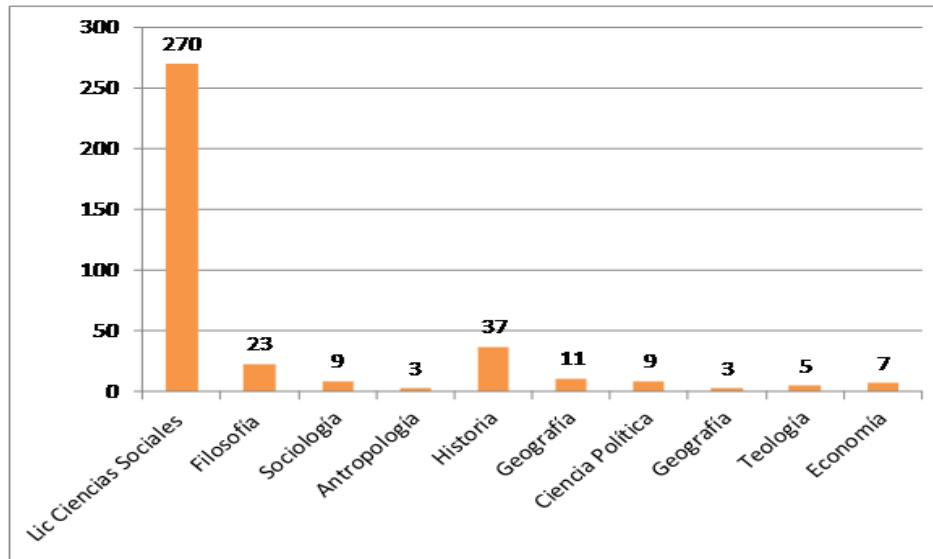
La discusión sobre integración de las Ciencias Sociales tiene una enorme vigencia, no solo en la escuela a nivel curricular, sino también en la institución universitaria, pues esta directriz de integración determina decisiones fundamentales sobre cómo y en qué se forma en las licenciaturas. Los programas de las licenciaturas establecen que el 30% de la carga académica debe estar enfocado en la pedagogía, es decir en cómo enseñar. Si sumamos a esto una formación en Ciencias Sociales integradas, tiene como resultado una cierta desventaja comparativa con profesionales de otras disciplinas (Historia, sociología, antropología, etcétera), que desde la entrada en vigencia del decreto 1278¹⁷⁴ compiten por las plazas vacantes para docencia en Ciencias Sociales en los colegios oficiales; pues los profesionales no licenciados conocen con mayor profundidad los dominios de su campo de conocimiento, y pueden aprender la técnica de la enseñanza en la práctica (silogismo para nada carente de lógica).

Sin embargo, al observar los resultados de la encuesta de preinscripción al seminario vemos que si bien hay presencia de otros pregrados, el lugar mayoritario de los licenciados en Ciencias Sociales es más que evidente, representando el 73% de los profesores asistentes al seminario. Vale mencionar que *Historia* es el segundo pregrado más habitual, con apenas el 10%. Esta aproximación estadística nos permite inferir que el desplazamiento laboral de los licenciados en Ciencias Sociales, a manos de profesionales en humanidades que optaron por el camino de la docencia, no es alarmante. El cuerpo docente de Ciencias Sociales de la ciudad, está conformado en una absoluta mayoría por licenciados; si bien está abierta la puerta para los profesionales de otras carreras, su participación es mínima. El decreto 1278 no produce cambios significativos en la integración de la nómina docente de la ciudad, la docencia sigue siendo un nicho laboral favorable (sin ser exclusivo) para los licenciados de la ciudad.

¹⁷³ Ver Anexo 2. *Relatoría Grupo Focal Docentes Bachillerato*. 'La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar Bogotá.

¹⁷⁴ Decreto 1278 de Junio 19 de 2002, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Gráfica 3. Pregrados de los docentes asistentes al Seminario sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, octubre de 2015, Bogotá.



Fuente: Encuesta de preinscripción de docentes al seminario sobre la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, Bogotá, octubre de 2015

Las experiencias de formación de los docentes determinan las condiciones efectivas de la enseñanza en el aula, el enfoque epistemológico y político de la transmisión de conocimientos. Caracterizar el cuerpo de conocimientos y enfoques pedagógicos que manejan las licenciaturas en Ciencias Sociales, implicaría un ejercicio analítico e histórico de los *pensums* académicos de las carreras, y este propósito sobrepasa la capacidad de este estudio. De momento, es viable señalar algunas consideraciones sobre las distintas posibilidades de formación.

El pregrado es una instancia de vital importancia en la fundamentación del maestro, pero la docencia es una práctica que implica el ejercicio de formación permanente que acompañe esta práctica; sobre todo si se prevé la construcción de comunidades académicas que fortalezcan el ejercicio docente eleven el nivel de la disciplina. De modo que la atención debe fijarse también en el posgrado como instancia fundamental para la elaboración pedagógica, y la transposición didáctica de contenidos en comunidades y contextos específicos. El posgrado otorga fundamentación teórica para cualificar y conceptualizar la práctica de la enseñanza, sobre todo cultiva hábitos de pensamiento relacionados con la conceptualización, el debate argumentado, a modo de diálogo con

pares que enriquecen el ejercicio docente y amplían el horizonte cultural y disciplinar del maestro.

Aunque el posgrado se está haciendo una práctica habitual entre los educadores, el camino aun es incipiente; en la encuesta de preinscripción al seminario obtuvimos información respecto a los posgrados: de un total de 370 preinscritos al seminario, el 72% (267) de los docentes tienen formación en diplomados y/o formación en algún posgrado. De esos 267 que han realizado estudios tras el pregrado, 104 (39%) han realizado algún posgrado y diplomado; 116 (43%) han cursado estudios de posgrado y 47 han tomado diplomados (18%).

Los posgrados que mencionan son en su mayoría maestrías (53) y en menor medida Especializaciones (23). Solo una persona menciona que es Doctorando en Historia. Se debe aclarar que en muchos casos no mencionan si su posgrado es del nivel maestría, especialización o doctorado por lo cual esta es una aproximación según las respuestas brindadas. Las disciplinas o temáticas en las que realizan o están realizando sus posgrados son en su mayoría: Educación, enseñanza de la Historia, pedagogía y didáctica (alrededor de 79); le siguen posgrados en investigación social interdisciplinaria (23); y en Historia (21). Además posgrados en docencia (10), Filosofía (10) Edumática (informática, multimedia), Estudios sociales, estudios políticos, resolución de conflictos, administración educativa, entre otros.

La *Dirección de Formación docente e innovaciones pedagógicas* ha hecho patente su compromiso con el posgrado como estrategia para el mejoramiento de la educación. El proyecto “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación” ha logrado beneficiar a 5.498 docentes desde 2013 hasta 2015 (casi el 15% de la planta docente), con la financiación del 70% de sus programas de especialización, maestría y doctorado. No obstante, los docentes inscritos en programas de posgrado relacionados con Historia y Ciencias Sociales (180), representan apenas un 0,6% del total de los maestros beneficiados. Los programas registrados son los siguientes:

Tabla 2. Docentes de colegios oficiales de Bogotá inscritos en programas de posgrado 2013-2015

Programa de posgrado	# de docentes beneficiados	Universidad
Doctorado en Historia	1	U. Nacional
Maestría en Historia	9	U. Javeriana
Maestría Estética e Historia del Arte	87	U. Tadeo
Maestría Estudios Sociales	33	U. Rosario
Maestría Historia y Teoría del Arte	1	U. Nacional
Maestría Investigación en problemas sociales	7	U. Central
Maestría Investigación Social Interdisciplinar	42	U. Distrital

Fuente: elaboración propia con base en información de la Dirección de Formación Docente de la SED, Bogotá, 2015.

Llama la atención el interés de los docentes en posgrados en Historia del arte, como es evidente en la tabla anterior representan cerca de la mitad de los programas relacionados con Historia; aunque epistemológicamente no se relacionan con la Historia como cuerpo disciplinar, sí revelan interés en el arte y la Historia como metodología de investigación. Valdría de nuevo la pena, adelantar estudios específicos de seguimiento a este proyecto, que rastreen los intereses de los docentes, su permanencia en los programas y los efectos de su formación en los procesos educativos del sector oficial.

La formación de docentes está dispersa en instituciones públicas y privadas, es una responsabilidad gubernamental que desde hace más de medio siglo dejó de tener exclusividad del Estado. No hay lineamientos unificados sobre lo que debe aprender el maestro, esto depende de la autonomía de las universidades, lo que implica la realización de estudios especializados acerca de los enfoques y prioridades que se dan a la formación. La legitimación del lugar social de los maestros es una cuestión estructural que depende de mejoramiento en la calidad de la formación, así como mejoras salariales y seguridad laboral. El conocimiento histórico que circule en las instituciones depende de la buena salud del sistema de educación superior colombiano y del mejoramiento de los

docentes como agentes para el sostenimiento y cambio social. Citamos la reflexión planteada por el profesor Cajiao en 'La práctica hace al maestro':

Solo la práctica temprana y graduada, desde actividades de observación hasta el manejo de grupos en las etapas avanzadas, pasando por actividades de apoyo y ejercicios de discusión con sus tutores, permitirá subsanar las enormes deficiencias de saber práctico que hay en muchísimas facultades.

Este es uno de los elementos centrales del borrador de resolución del Ministerio de Educación que busca establecer unos parámetros más exigentes para los programas de formación de los profesionales de la educación. Este es el punto de partida para avanzar en un proceso de dignificación de la profesión. La opción de ser maestro no puede ser la última ni aquella para quienes tienen los peores resultados del bachillerato, ni los puntajes de las pruebas al concluir la universidad pueden seguir siendo los más bajos para quienes deben asegurar el desarrollo intelectual de las nuevas generaciones.

Es claro también que con mayores condiciones de formación y más altos estándares de ingreso a la profesión debe haber mejores condiciones salariales y estímulos de progreso a lo largo de la vida. Lo que no es razonable es continuar haciendo lo que se sabe que no funciona, porque la evidencia muestra que nuestros niños no aprenden al ritmo de otros niños de la región. Muchos responsabilizan de este atraso a los maestros, pero la verdad es que ellos son el producto de un sistema de educación superior que requiere profundas revisiones.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Cajiao, Francisco. (2015) *La práctica hace al Maestro*. Diario EL TIEMPO. Noviembre 30. <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/la-practica-hace-al-maestro/16445538>

3. Enseñanza de la Historia en el Aula. Planes de estudio y opiniones de los agentes educativos.

La Enseñanza de la Historia es un tema ampliamente investigado y sobre el que opinan personas del común, académicos, pedagogos, historiadores y legisladores. Dedicamos ya un amplio capítulo de este estudio a brindar un acercamiento al lector, a los temas más sobresalientes de la investigación sobre este tema en la ciudad y a las opiniones más visibles, a modo de un marco teórico. Es tiempo de adentrarnos en la realidad del aula desde las vías de acercamiento propuestas por esta investigación, el marco metodológico de este estudio prescindió de realizar observación etnográfica en clases de historia pues esto ya se ha realizado en la ciudad¹⁷⁶, y centró la indagación en el rastreo de opiniones de docentes y estudiantes sobre la Enseñanza de la Historia, a través de la realización de Grupos Focales; y en el análisis comparativo de los planes de estudio de Ciencias Sociales en los colegios públicos de la ciudad.

¹⁷⁶Ver Rodríguez, J.G. (Editor y Autor). (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

El siguiente capítulo se divide en dos partes. En la primera parte reseñaremos los hallazgos realizados en el análisis comparativo de las *Mallas Curriculares* de Ciencias Sociales de algunos colegios del Distrito. El propósito de esta primera sección es delimitar el atomizado espectro de las planeaciones curriculares de Bogotá y señalar algunas pautas generales en la construcción de los planes de estudio de Ciencias Sociales en la ciudad, con lo cual esperamos abonar un mínimo aporte hacia la unificación curricular del sector público. La segunda parte, recapitulará comparativamente los temas discutidos durante los grupos focales con estudiantes y docentes de algunos colegios públicos del Distrito.

3.1. Mallas Curriculares Colegios Distritales de Bogotá.

Selección de la muestra

Escribimos vía correo electrónico a las secretarías de los colegios públicos de la ciudad solicitando las mallas curriculares de Ciencias Sociales de sus colegios, para incluirlas en nuestra investigación. Recibimos respuesta de 48 colegios de las distintas localidades de la ciudad. Cruzamos la lista de los 48 colegios con un ranking, proporcionado por la dirección de Formación Docente, para ubicarlos dentro de esa lista. Ubicamos tres rangos de desempeño: alto, medio y bajo. Seleccionamos 6 colegios de cada rango, solo teniendo en cuenta que hubiese representación del mayor número de localidades, es decir un colegio de cada localidad. Así seleccionamos 17 mallas curriculares, con las cuales se realizó este análisis muestral.

Análisis 17 mallas curriculares

Adoptamos criterios de comparación que consideramos pertinentes a nuestra investigación, como el lineamiento curricular que orienta cada malla, la intensidad horaria, los contenidos de materias por ciclos y las herramientas metodológicas. Diseñamos una plantilla de análisis que buscaba unificar criterios entre la diversidad de mallas. Establecimos pautas de comparación a modo de categorías, incluimos el ranking aportado por la Secretaría de Educación para este estudio y los resultados de las *Pruebas Saber*

11, 2015. La tabla de análisis de cada colegio incluye esta información, así como su posicionamiento en el ranking. Al final de cada malla hay un comentario general suscitado por la lectura de la planeación curricular.¹⁷⁷

Al diseñar la plantilla de análisis buscábamos encontrar contenidos para las distintas asignaturas que componen el área de Ciencias Sociales (Sociales Integradas, Historia, Geografía, Ética, Religiones, Democracia, Filosofía, C. Política, Economía, Otra). Lo que encontramos es que esa segmentación de contenidos es inexistente en las mallas. Ninguno de las planeaciones de la muestra discrimina contenidos de Geografía, Historia, o Democracia; si bien, funcionan en unidades distintas, sus contenidos se combinan en lo que generalmente se llama Ciencias Sociales. Hay colegios donde la investigación pedagógica ha llevado la transdisciplinaridad a sofisticaciones importantes, es decir la distribución de los contenidos en ciclos y ejes temáticos, aluden a un esfuerzo por descubrir cómo, y cuándo, agrupar contenidos para comprender la realidad social desde enfoques y saberes múltiples. En otros colegios la investigación pedagógica es mínima, y aunque nominalmente haya una integralidad de los contenidos, al entrar en el detalle de su dosificación encontramos la estructura clásica (Historia, Geografía y Cívica) marcando la pauta de ordenación de los temas. Sin embargo, es general la intención de dictar Ciencias Sociales integradas. El Decreto 1002 de 1984 que regularizó el enfoque multidisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se ha materializado en un esfuerzo pedagógico general por comprender, abordar y explicar la realidad social, como un conocimiento complejo, múltiple y abierto. Esta situación es rastreable a través de las mallas curriculares.

Además de la problemática dispersión de criterios en la construcción de Mallas Curriculares a lo ancho de la ciudad, encontramos que la dispersión también ocurre incluso al interior de ciertas instituciones, donde los grados de calidad y elaboración de las mallas pueden variar incluso de un Ciclo a otro. Este fenómeno denota incomunicación al interior de las instituciones y desarticulación del núcleo más mínimo de trabajo, que es el área de Ciencias Sociales. Insistimos en que esta desarticulación es el tema más problemático detectado por nuestro estudio, pues aunque sean ingentes los esfuerzos investigativos por unificar criterios y caracterizar, de nada sirven si en la realidad los

¹⁷⁷ Ver Anexo 2: Fichas de análisis MALLAS CURRICULARES.

colegios van cada cual por su lado, aprendiendo y desaprendiendo de sus errores, sin construir conocimiento colectivo sobre enseñar Ciencias Sociales e Historia en la ciudad.

Ahora bien, a pesar de los enfoques, intereses y diferencias epistemológicas, e incluso políticas, entre los docentes, se detecta cierta unidad en los contenidos por grados. Hay en general, una secuenciación del aprendizaje que va de lo simple a lo complejo, según se avanza desde grado 0, hasta 11°. Esto habla de un primado de los postulados prestalozzianos de la pedagogía moderna¹⁷⁸. Resulta muy interesante cuando los docentes investigan y retoman los temas desde otros enfoques y con distintas herramientas según avanzan los años; este avance en espiral, le hace justicia a la complejidad de la realidad y permite rastrear los intereses de los chicos según cambian sus edades. Lo que no podemos afirmar con plena certeza es la razón de esta unificación, que concuerda con los *Lineamientos* de 2002, pero también con los *Estándares* de 2004, en algunas mallas se hace referencia a estos documentos, aunque en la mayoría no.

La dispersión, de la que hablamos hace algunas líneas y la enorme variedad casuística de los colegios de Bogotá hizo apremiante arriesgar caracterizaciones que permitan adelantos en el estudio sobre la enseñanza de la Historia en la ciudad. Consideramos pertinente hacer esfuerzos por unificar *qué se enseña*, es decir los contenidos, y que las metodologías si varíen según los contextos, instituciones e intereses de los docente; de otro modo será difícil construir progresos colectivos, pues seguiremos con experiencias individuales o institucionales muy notables, pero con una situación general de la Enseñanza de la Historia en la ciudad promediada por lo bajo.

Del estudio de un grupo de 17 mallas curriculares de la ciudad construimos el siguiente 'Tipo ideal'¹⁷⁹ con los contenidos reiterados en cada ciclo educativo. Con el fin

¹⁷⁸ "Difícilmente prosperará la ruptura con esa 'prisión pedagógica' en la que se fueron convirtiendo aquellas características propias de la pedagogía moderna, procedentes de la pedagogía racional *prestalozziana* del siglo XIX, que Saldarriaga describe como "(...) la idea de que 'lo natural' en el conocer —y por tanto en el aprender—, es ir 'de lo simple a lo complejo', 'de lo conocido a lo desconocido', 'de lo particular a lo general', y 'de lo inmediato a lo lejano'." Saldarriaga V., Oscar. (2003) *Del oficio de maestro. Prácticas y teoría de la pedagogía moderna en Colombia*. Corporación Editorial Magisterio, Bogotá: p. 83. Citado en González Lara, Mireya (2011). *La Configuración Histórica del Saber Pedagógico para La Enseñanza de La Historia En Colombia, Trazos de un camino: 1870-2010*. Tesis de Maestría en Historia. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

¹⁷⁹ "Según Weber, un "tipo ideal" ("Idealtypus", en alemán) es una construcción mental (o "Gedankenbild") que tiene "el carácter de una *utopía* en sí, que es obtenida a partir de la exageración *mental* de determinados elementos de la realidad". Tal construcción no debe implicar una contradicción lógica, pero "no corresponde al mundo real". Podemos interpretar esto diciendo que un tipo ideal es un concepto o representación mental (situado en la mente del historiador, del sociólogo o del teórico económico) cuya descripción describe un

de que el lector se haga una idea de los contenidos generales de Ciencias Sociales para cada grado y la progresión temática. Esta tipificación no tiene pretensiones de modelo para el diseño curricular, ni se corresponde plenamente con ninguna de las mallas recabadas por este estudio. Reiteramos su carácter analítico.

Ciclo I (Grado 0° hasta 3°)

Se pretende en este ciclo una revisión y comprensión de lo más próximo a los estudiantes, desde el reconocimiento de sus útiles escolares, hasta la ciudad en la que viven. Al igual que en los demás ciclos, se intercalan contenidos geográficos, cívicos e históricos; la historia asume buena parte de la carga, pero su carácter es mixto.

- Vestido, Vivienda, Barrio
- Útiles escolares, Colegio
- Mi cuerpo, Familia
- Grupos étnicos
- Campo – Ciudad
- Clima, Pisos térmicos
- Mapas, planos, puntos cardinales
- Regiones naturales
- Reloj, días, semanas, meses
- Periodos de la Historia
- Nomadismo, Sedentarismo
- Encuentro indígenas españoles
- Descubrimiento América
- Colombia: Símbolos patrios
- Héroes y Heroínas
- Normas y derechos
- Gobierno Escolar
- Señales de tránsito

Ciclo II (Grado 4° y 5°)

La comprensión de lo cercano se hace más compleja, comprendiendo la proximidad de un modo más amplio. Como se verá, se retoman ciertos contenidos a modo de espiral, profundizando en su complejidad.

estado de hechos lógicamente posible, pero que es difícil encontrar en el mundo real.” **Donato, Xavier.** *‘El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales’*. Universidad Autónoma de México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502007000200007

- Universo, Sistema Solar
- Husos Horarios
- Tiempo y ubicación en el espacio
- Continentes y océanos
- Ubicación Geo-astronómica de Colombia
- Límites de Colombia
- Recursos Naturales, Hidrografía
- Regiones naturales
- Usos de la tierra
- Tiempo y ubicación en el espacio
- Como se ha medido el tiempo en la historia
- Poblamiento de América
- Incas, Mayas, Aztecas
- Descubrimiento de América
- Mestizaje
- Conquista, Independencia, Reconquista, Bicentenario
- Abolición de la esclavitud
- Siglos XIX y XX
- Racismo y Sexismo
- Derechos Humanos
- Derechos del Niño

Ciclo III (6° y 7°)

Se introduce la comprensión de la historia universal, ya no solo mencionando etapas y acontecimientos sino adentrándose en el estudio de la Prehistoria hasta la Edad Media. El componente de este ciclo es mayoritariamente histórico.

- Sistema solar
- Equilibrio planetario
- Geología, Pangea
- Movimientos tectónicos
- Geografía de América
- Longitud, latitud
- La Historia, sus fuentes y sus métodos
- Eras geológicas
- Civilizaciones antiguas
- Mundo antiguo, ciudad, urbanismo
- Riqueza Esclavitud
- Movilidad poblacional
- Poblamiento de América y Europa
- Grecia, Roma
- Imperios Africanos
- Religiones de la Antigüedad
- Bárbaros, Imperio Bizantino
- Islam
- Fenómenos sociales
- Teocentrismo, Geocentrismo, Androcentrismo

- Edad Media
- Feudalismo
- Movimientos intelectuales S. XV
- Renacimiento
- Reforma, Contrarreforma
- Conquista, Colonia
- Sistema Imperialista mundial
- Ilustración
- Edad Moderna
- Pueblos precolombinos
- Resguardos

Ciclo IV (8° y 9°)

El fuerte de este ciclo es la Edad Moderna hasta el siglo XX. En varias instituciones se aborda la historia de Colombia con mayor profundidad, enfatizando en el siglo XIX, el XX o el XXI. La geografía retoma cierta relevancia, y se introducen ciertos conceptos económicos.

- Geología
- Fenómenos climáticos, fenómeno del Niño
- Ubicación Geoastronómica
- Geomorfología
- Ecosistema tropical
- Europa, Asia, América, África, Sur América
- Tratados internacionales
- Historia Contemporánea
- Absolutismo
- Ilustración, Burguesía
- Imperialismo Estados Europeos
- Revoluciones Siglo XVII al XX: Francesa, Industrial, Rusa, Mexicana, Cubana; Independencia Estados Unidos, Independencia naciones latinoamericanas.
- Separación de Panamá, Guerra de los Mil días, Hegemonías Liberal y conservadora
- Crisis económicas, Crisis del 29
- Orden económico internacional
- Guerras Mundiales
- Arte del siglo XX
- Bogotazo
- Geopolítica
- Guerra fría
- Revolución en marcha
- Frente Nacional
- Conflictos Asiáticos: Vietnam, Afganistán
- Neocolonialismo

- Colonización antioqueña
- Intervencionismo económico y político
- Desarrollo, subdesarrollo
- Darwinismo Social
- Capitalismo socialismo
- Grupos armados en Colombia
- Colombia Años 80
- Narcotráfico
- Seguridad democrática
- Remas del poder público
- Constitución política colombiana

Ciclo V (10° y 11°)

En este ciclo se emprende una comprensión del orden internacional a nivel económico y político. En la mayoría de instituciones las Ciencias Sociales integradas son reemplazadas por Economía, Ciencias políticas, y Filosofía como asignaturas independientes. No obstante, hay mallas que en este ciclo mantienen las Sociales integradas.

- Teorías económicas
- Riqueza-pobreza, Globalización
- Expansionismo
- Desigualdad económica
- Desarrollo subdesarrollo
- Mercado internacional
- Nuevo orden político y económico internacional
- Internacionalización de la producción
- El mercado del petróleo
- Deuda externa, Banco mundial, Fondo Monetario Internacional
- Mercados, divisas
- Modelos de desarrollo
- Ideas políticas
- Problemas socio-políticos
- Derecho Internacional Humanitario
- Corte Penal Internacional
- Cruz Roja Internacional
- Organización de las Naciones Unidas
- Estructura financiera colombiana
- Ideologías políticas colombianas
- Guerra Fría
- Muro de Berlín
- Medios Comunicación
- Bipartidismo en Colombia
- Proceso de paz
- Plan Colombia
- Memoria Histórica

La inmersión en algunas planeaciones de Ciencias Sociales del sector público en la ciudad, deja ver experimentos curriculares muy interesantes, colegios en los que en 10° y 11° se conservan las horas de Ciencias Sociales (con horas también para filosofía, Economía y Política) y allí se retoman los temas de todos los ciclos anteriores para revisarlos con madurez de pensamiento y desde otros enfoques, esto acompañado de un componente robusto de contenidos en las materias para estos grados. Colegios en los que los procesos en democracia, ética, y religiones, son muy sólidos, no son materias de relleno y en definitiva afincan conocimiento y reflexión sobre la realidad.

Las cátedras decretadas, las competencias ciudadanas, los PIECC (Planes Integrales de Educación en Ciudadanía y Convivencia), proyectos transversales, etcétera. Operan como agentes de dispersión en las mallas curriculares de Ciencias Sociales. Varias de estas mallas concentran información de diversos, e incluso contradictorios, intereses institucionales, que en la mayoría de los casos redundan en escasez de contenidos disciplinares y ordenamiento temático. Por supuesto existen excepciones, en algunos colegios estos planes institucionales logran articularse con naturalidad en los contenidos netamente académicos, pero buena parte de las veces ocurre que estos temas extracurriculares entorpecen o solo rellenan las mallas, provocando dispersión de los propósitos o restando profundidad a los contenidos.

Cabe anotar que en varias de las mallas se evidencia cierta densidad de contenidos, con base en *Lineamientos y/o Estándares Curriculares*, valdría la pregunta por la posibilidad o imposibilidad de ver todos esos contenidos en el aula de clase, las demás responsabilidades como Gobierno escolar, que se mencionan repetidamente como una obligación del área de Ciencias Sociales Ciencias Sociales, las cátedras Afro, de Democracia y otras que redundan en abundancia de responsabilidades 'por cubrir' para los docentes del área. El análisis de las planeaciones permite ver el prospecto de lo que se pretende ver en cada ciclo escolar, pero no se sabe qué tanto de esa planificación se satisfaga.

Consideramos muy notable la malla curricular del colegio Menorah que denota un esfuerzo importante por acoplar los contenidos tradicionales de Ciencias Sociales a la estructura de los *Lineamientos*, demostrando con creatividad la pertinencia de esta orientación curricular, que puede consolidarse como una arena de investigación y trabajo pedagógico, antes que una ‘camisa de fuerza’. Así mismo consideramos sobresaliente la planeación del colegio *Nidya Quintero de Turbay* de la localidad de Engativá, donde se percibe un trabajo importante de articulación del área de Sociales en los diferentes ciclos, con contenidos de Ética y Religión con clara orientación sealar hacia la comprensión de ‘Las religiones’ y la Ética civil; y donde las Ciencias Sociales permanecen hasta el Ciclo V, en horas independientes a Economía y Ciencias Políticas, con significativa robustez en los contenidos y complejidad de abordajes.

En algunos colegios se menciona el estudio del informe “*Basta Ya*” del Centro Nacional de Memoria Histórica, y la presencia de la *Memoria* como objeto de estudio. Además técnicas como la entrevista se evidencian en algunos colegios en la primaria, se mencionan los proyectos de investigación en los grados 10° y 11° (*Liceo Colombia*, del ejército), como muestra de la implementación de técnicas. En uno de los colegios en los grados 10° y 11° en la clase de Filosofía se da un acercamiento a pensamiento latinoamericana con autores como Juan Carlos Mariátegui, José Martí y Estanislao Zuleta (C. Rafael delgado Salguero).

Además de estas observaciones generales, resta decir que cada malla curricular evidencia un esfuerzo institucional serio por brindar programas amplios y competentes. Aun en los colegios de bajo desempeño en pruebas, sus mallas tienen apuestas y propuestas completas e interesantes. La información a la que podemos llegar con este muestreo tiene únicamente un propósito informativo, para hacernos una idea, pero el trabajo sectorial que implicaría trabajar este tema, es unificando criterios y ubicándolos en la particularidad de cada colegio, según los intereses de docentes y estudiantes, y las particularidades del contexto.

3.2 Opiniones de docentes y estudiantes del sector público en Bogotá

El *Estudio sobre enseñanza de la Historia en el ámbito escolar* tuvo en cuenta dos tipos de referentes: la producción académica sobre la Enseñanza de la Historia: libros, capítulos de libros, artículos, tesis de posgrados y pregrados, notas de prensa, conferencias, videoconferencias, etcétera; y el otro insumo de nuestra investigación fue la información recabada en grupos focales con profesores y estudiantes del Distrito, y en y entrevistas a docentes de colegios privados. A continuación reseñaremos de modo analítico los hallazgos, conclusiones y disputas rastreadas, durante las discusiones de los grupos focales.

Los grupos focales son una herramienta de investigación cualitativa que permite acercarse a las opiniones e intereses de un público determinado, en este caso, los agentes educativos del sector público en la ciudad: profesores, directivos y estudiantes. La particularidad de esta técnica es que la conversación es dirigida por un moderador, quien presenta los temas, pone las reglas del juego y encauza la discusión, de modo que la conversación no se aleje del objeto de estudio: de ahí su nombre en inglés *Focus group* ‘grupos con foco’. Otra particularidad de este instrumento de investigación es que busca llegar a conclusiones grupales respecto del tema que se discute. Aunque no busca establecer consensos, si hilar una conversación ordenada donde los participantes puedan al final llegar a síntesis sobre las posiciones encontradas.

Para este estudio realizamos cinco grupos focales:

- Grupo exploratorio, con docentes de colegios privados y públicos, y especialistas en diseño curricular para Ciencias Sociales;
- Con docentes de primaria;
- Con docentes de bachillerato;
- Con estudiantes de 6° a 8°, *Colegio Toberín*, Localidad Usaquén;
- Con estudiantes de 9° a 11°, *Colegio República de Alemania*, Localidad Rafael Uribe:

El objetivo de estos grupos focales fue rastrear los intereses y opiniones de estudiantes y docentes a propósito de la enseñanza de la historia. Para cada grupo se hicieron algunos ajustes al guión temático, pero se conservó la siguiente estructura:

Presentación de los asistentes

Explicación de Objetivos, metodología y resultados esperados del proyecto.

- 1) Orientaciones curriculares, Contenidos del área, etcétera.
- 2) Intensidad Horaria.
- 3) Temas históricos de interés para los estudiantes.
- 4) Contenido, enfoque y herramientas didácticas y pedagógicas.
- 5) Textos escolares.
- 6) Habilidades y competencias de las Ciencias Sociales.
- 7) Pertinencia y relevancia de la Historia.
- 8) Historia como asignatura independiente.
- 9) Conclusiones.

Para el análisis de los grupos focales seguimos una secuencia sencilla, realizamos las relatorías de cada uno de los grupos y localizamos núcleos temáticos donde se concentró el interés de los participantes, ordenamos estos intereses según categorías centrales para el estudio: ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña? Y ¿Para qué se enseña?

Tabla 3. Núcleos temáticos para el análisis de los grupos focales Bogotá 2015

Núcleos Temáticos <i>Grupos Focales</i> Enseñanza de la Historia	
¿Qué se enseña	Diseño Curricular
	Contenidos
	Temas de Interés
	Memoria
	Conflicto Armado
	Cátedra de paz
	Cátedra de Historia
¿Cómo se enseña	Historia - Pensamiento Históric
	Metodologías - Didácticas
	Pedagogía
	Textos Escolares
¿Para qué se enseña	Utilidad de la Historia (Pasado-presente-futuro)
	Ejercicio Ciudadanía
	Pertinencia y relevancia (Vivencia de la historia)
	Conclusiones

Fuente: Grupos focales con docentes y estudiantes de colegios oficiales de Bogotá, septiembre de 2015.

Procederemos a este análisis siguiendo el anterior trazado, cruzando los resultados de los cuatro grupos focales de estudiantes y docentes¹⁸⁰. El lector también dispondrá, como anexo a este informe, las relatorías *in extenso* de cada uno de los grupos focales.

¿Qué se enseña en Historia?

Diseño Curricular

Esta indagación buscó rastrear los intereses y normatividades institucionales que determinan los contenidos que se imparten en la clase de CIENCIAS SOCIALES. Según los docentes asistentes a los Grupos Focales, la decisión sobre los contenidos de la asignatura es casi siempre una decisión tomada en reunión de área; hay un lugar importante para la autonomía del maestro, quien decide los enfoques según sus prioridades e intereses, pero hay un consenso previo entre los profesores del área. Por limitaciones logísticas, es difícil construir consensos entre los profesores de distintas jornadas, así que por lo general las decisiones son tomadas por los profesores, nos de la institución, sino de la jornada.

Dependiendo de su formación, el docente enfoca su cátedra hacia ciertos contenidos. La Ciencias Sociales son un campo interdisciplinar, que debe comprender el espacio y el tiempo desde la cotidianidad. Los profesionales llegan con énfasis de la universidad y ese énfasis se manifiesta en sus focos de enseñanza, esto de algún modo 'estrecha la perspectiva'. (Grupo Focal Docentes Bachillerato)

Los profesores reportan el uso de los *Estándares curriculares*, como el documento de orientación curricular que se usan más para la planeación curricular. Aunque cada docente e institución definen autónomamente los contenidos del área y de los programas de clase, en los grupos focales los profesores aventuran un 'tipo ideal' de maya curricular en la que hay un relativo acuerdo:

Los docentes del área de Ciencias Sociales acuerdan los temas para trabajar y cada docente en su autonomía escoge cómo trabajarlos, entre los contenidos se señalan los siguientes: Ciudadanía, Gobierno, Historia, Familia, Escuela, Barrio, Localidad, País, Mundo, ubicación espacio-temporal, valores, democracia, convivencia, constitución). Como proyectos transversales mencionan Democracia y Derechos Humanos. Casi todos los

¹⁸⁰ El Grupo Focal Exploratorio no será tenido en cuenta en este análisis.

profesores se basan en los Estándares Curriculares. También se alinean con otros proyectos transversales del colegio, como el PRAE, Democracia, Gobierno Escolar, Afrocolombianidad, PIECC. También aparecen el PEI y los Lineamientos como documentos marco.

(Grupo Focal Docentes Primaria)

Los docentes concuerdan en la siguiente lista de temas para Bachillerato:

- 6° Historia Antigua, Civilizaciones
- 7° Feudalismo – Modernidad - América
- 8° Modernidad - Contemporánea
- 9° Colombia
- 10° Ciencias políticas
- 11° Economía y Filosofía

(Docentes Bachillerato)

Respecto a la pregunta por cómo se materializa la integración de las Ciencias Sociales en los contenidos y currículos, hay diferencias en las opiniones de los maestros de los colegios participantes en el grupo focal. Pero se percibe una tendencia general: en casi ninguna institución prevalecen las cátedras independientes de Historia, Geografía, Cívica o Democracia, en la mayoría de colegios se dictan las Sociales Integradas. Sin embargo existen divisiones internas claras: en algunos colegios las horas destinadas a Ciencias Sociales se distribuyen semanalmente entre historia, geografía, democracia, cívica, etc. Y en historia, la división más usual es entre gran de la historia europea y períodos y procesos claves de la historia de Colombia. Aun cuando nominalmente existe la integración, en la práctica pedagógica los contenidos son abordados en discursividades y tiempos distintos; es decir, la integración funciona a nivel administrativo, pero epistemológica y metodológicamente es precaria. Aunque el cuestionamiento por la integración de los contenidos está presente, por razones prácticas les resulta más fácil a los docentes evacuar temas desde una perspectiva disciplinar. Llama la atención la reflexión de los docentes según la cual más que preguntarse *qué se enseña*, en el diseño curricular lo más importante es *para qué se enseña*, y ‘decolonizar’ el currículo.

—Casi siempre el derrotero es la Historia y poco se atiende a la Geografía. Que resulta siendo un saber relegado. ¿Cómo interpretar el fenómeno histórico sin interpretarlo en el espacio? El problema radica en las universidades: allí los problemas están atomizados, sería importante integrar la geografía humana.

—El estudio integrado de las Ciencias Sociales nos daba a entender que el mismo problema podía estudiarse desde distintas perspectivas. Historia integrada quiere decir que

podemos analizar los sucesos desde perspectivas sociológicas o antropológicas, etcétera; si continuamos en la dinámica de enseñar la historia 'veintejuliera', y preguntarnos qué es más importante enseñar, desconocemos lo más importante que es formar pensamiento histórico. El debate no es cuántas horas se van a enseñar.

—La periodización histórica está revaluada (edad media, modernidad, etc.), debemos pensar la historia desde otros discursos, repensar ese modelo; interpretar desde la literatura, las artes. Los que estamos formados en integradas no tenemos una venda, sino al contrario, es una apertura. Los mismos profesores de Ciencias Sociales, no conocen de literatura, de arte, no ven cine, y simplemente son repetidores de discursos, sin pensar en nuestros contextos. Lo dice Enrique Dussel: 'El eurocentrismo está mandado a recoger', se habla de pensamiento latinoamericano, filosofía latinoamericana, etc. Deberíamos ver otras historias, para no repetirnos y apostarle a otro tipo de cultura y saber.

—Espacios de formación distintos, como el caso de la Universidad del Cauca, abre la puerta a perspectivas desde el mundo indígena o afro. Qué pasa en esa formación de maestros, qué debe enseñar el maestro, con qué metodologías. Hay una gran resistencia del gremio docente en reestructurar el pensamiento de cada área y lo que se enseña. ¿Seguimos enseñando lo que Europa nos trajo, o decolonizamos ese pensamiento? Necesitamos nuevas miradas en las Ciencias Sociales. Las comunidades indígenas nos enseñaron algo fundamental: El Territorio, un pueblo sin territorio no existe, es un saber integrador. La reforma curricular por ciclos debió ser la oportunidad para dejar de pensar por áreas, y desarmar los feudos de las áreas. ¿Cómo pensamos una reestructuración curricular pensada desde los problemas más próximos de los estudiantes?

(Docentes Bachillerato)

Ante la pregunta por cuáles son los temas o materias principales en el área de Sociales los profesores denuncian una saturación de temas. Los contenidos decretados a través de leyes, casi siempre vienen a engrosar el temario de Ciencias Sociales: Cátedra de Derechos Humanos, Constitución, Afrocolombianidad, Medio Ambiente, Cátedra de Paz; lo que ha convertido a Sociales en el área 'de cortar', cediendo espacios y tiempos a los intereses coyunturales.

Hace unos años había una dedicación de dos horas para Historia, Geografía y Democracia, por separado, es decir 6 horas. Ahora son cuatro horas para todo. Hay el problema que sociales siempre es la materia 'de cortar'. Cualquier clase que llegue al colegio es asignada a sociales, los directivos deciden qué clase incluyen, el director de área tiene la autonomía para distribuir. Se utiliza los textos de Lineamientos, Estándares y Pensamiento Histórico.
(...)

Ciencias Sociales integradas: Historia, Geografía, Democracia, Religión y Ética, Proyecto de vida; Filosofía, Ciencia política y Economía. La carga académica la dan los coordinadores, o se decide al interior del área; hay más rotación si deciden los directivos, sino los profesores siempre se quedan en unos grados. Además cualquier programa nuevo que aparezca también se le endilga a Ciencias Sociales. En algunos colegios se ha cambiado religión por

‘Convivencia ciudadana-ética- etc.’. La cátedra ‘Proyecto de vida’ tiene la idea a que desde preescolar el estudiante, se piense como sujeto.

Los contenidos del área de sociales se deciden en parte por directrices institucionales (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Colegio, Área de Sociales, etcétera); y en parte por la autonomía del docente, siendo esta influida por los énfasis de su formación, sus orientaciones políticas o sus temas de interés, entre otros. Aunque los maestros han acogido el principio integrador de las Ciencias Sociales Escolares a nivel administrativo, es deficitario aun el grado de implementación de temas o problemas realmente integradores que logren potenciar el desarrollo de contenidos, y no se implementen como sustracción de tiempos a las antiguas materias Geografía, Historia o Cívica —en algunos colegios incluso, los estudiantes deben llevar cuadernos distintos para cada una de estas sub-asignaturas, aunque la nota sea una global de Sociales—.

El profesor Darío Campos señala tres tipos de tiempo que deben relacionarse: Tiempo personal, social y de la naturaleza. Esto no es posible si estamos trabajando siempre el tema de moda dictado por la política pública, el bicentenario, la paz o la afro-colombianidad o lo que sea; de esta manera se trivializa la historia, no se comprenden los procesos, ni la realidad que se vive, sino solo datos curiosos y anodinos.

(Docentes Bachillerato)

Contenidos del área de Ciencias Sociales

Pensar los contenidos del área quiere decir figurar los que los estudiantes deben aprender para ser competentes. En este grupo de preguntas consultamos a docentes y estudiantes sobre los contenidos principales del área, temas que recuerdan de la clase de historia, personajes y temáticas de mayor interés.

Es marcada la distinción de metodologías y contenidos para primaria y bachillerato. Aunque hay acuerdo entre los profesores de ambas secciones respecto a ciertos temas ‘éticos’ de la Enseñanza de la Historia, y sobre: *para qué* se enseña, *qué* y *cómo*, los contenidos difieren según el grado o ciclo escolar. Por ejemplo, en primaria hay un esfuerzo por explicar desde el contexto cercano de los estudiantes y la institución: familia, barrio, localidad, ciudad; y en el bachillerato hay un énfasis en comprensión de fenómenos distantes y abstractos.

Aprender a pensar históricamente es comprender eventos históricos que hayan demarcado nuevos rumbos históricos o políticos; e implica manejar un lenguaje que permite pensar históricamente y entender la historia como construcción social. Se señala que los niños de

primaria no van a aprender demasiadas cosas, hay que sentar las bases para que los niños decidan qué se piensa a propósito de ciertos asuntos, la profesora lo refiere como la “Construcción de comprensiones”.

En cuanto a temáticas se mencionan: Culturas Precolombinas – Conquista – familias Lingüísticas, Geografía colombiana, hechos relevantes. Inculcar en los estudiantes la idea de que cuando se conoce la historia no se repiten los errores.

Conocer los orígenes y establecer vínculos entre estos y el presente. Especialmente con las conexiones de los niños con el territorio, con la vida cotidiana de los indígenas, etc.

Trabajar con líneas de tiempo desde la prehistoria. En cuarto y quinto se trabaja Colombia y se parte de la llegada de los españoles, y la pregunta por cómo influyó la cultura nuestra en las revoluciones.

(Grupo Focal Docentes Primaria)

La periodización de la Historia de América y Colombia es un tema que llama la atención: tanto profesores como estudiantes trazan la línea *Descubrimiento, Colonia, Independencias*; descartando casi siempre, el proceso histórico de los pueblos americanos previo a la llegada de los españoles, con menciones marginales de familias lingüísticas, pueblos prehispánicos, etcétera. Esto evidencia, que aun a pesar de las modificaciones curriculares y la reflexión historiográfica, la periodización planteada desde *Henao y Arrubla*, a principios del siglo XX sigue siendo muy utilizada en el ámbito pedagógico. Es poco perceptible la inserción de Historia de los pueblos indígenas de nuestro territorio, o del continente americano, y las líneas de permanencia del pasado prehispánico hasta nuestros días. De modo que la sobrevivencia (de relatos, costumbres y tradiciones, relacionadas con el pasado no hispano), tienen poca o ninguna presencia institución escolar, que se ha encargado más bien de reproducir el relato histórico europeizante.

Los estudiantes de 6° a 11° manifiestan conocer los programas de clase al inicio del año o del periodo. Esto quiere decir que la planeación hecha por los maestros se comparte y tiene cierta utilidad pedagógica, en tanto los estudiantes pueden preparar los temas que trabajarán. Vale mencionar que estudiantes y profesores refieren casi siempre únicamente temas de Historia, cuando se les pregunta por temas de Ciencias Sociales

Temas y personajes históricos, Grupo Focal Estudiantes 6° - 8°:

— La historia de la Antigüedad, la Edad Media. Las Cruzadas. El continente americano, Suramérica. Las tribus que había allí. Nuestra historia, por qué estamos acá. La colonización, la conquista. El descubrimiento de América.

— Nos cuentan cómo vivían antes los antiguos indígenas. Cómo sobrevivían antes.

La edad media, viejas culturas.

—Edad Media.

—La iglesia católica, la iglesia cristiana, las creencias, los monjes. En la Edad Media la iglesia era muy importante.

—La forma agrícola industrial del país. Cómo ha funcionado el agro históricamente.

—Estructuras u organización política, economía, administrativa de Colombia y de otros países.

Personajes: Colón (los españoles nos parecieron malvados porque nos robaron). Policarpa Salavarrieta, Galileo Galilei, Einstein. Simón Bolívar, Marie Curie, Independentistas.

Descubrimiento de América. Teoría del Big Bang., Evolución. El suceso del Florero, Batalla de Boyacá, 20 de Julio.

Temas de Ciencias Sociales Grupo Focal 9°-11°

—Cristóbal Colón

—Historia básica de Colombia: Independencia, Llegada de los españoles a América.

—Previo a la conquista: Chibchas; vimos por medio de películas sobre los antiguos habitantes de América, vimos Apocalipto.

—La Nueva Granada, Santafé.

Historia mundial:

—Guerra fría, Segunda Guerra Mundial

—Revoluciones, industrial y francesa

—Burguesía: reyes, monarquía, feudalismo

Personajes:

Hitler, Simón Bolívar, La Pola.

Mussolini, Stalin.

Simón Bolívar,

Sebastián de Belalcázar

Cristóbal Colón

Nuestro señor Jesucristo

¿Algunos anteriores a Jesucristo?

Poncio Pilato

Moisés

Abraham

Personajes recientes de la historia:

Nicolás Maduro

Pablo Escobar

Chapo Guzmán

Che Guevara

Carlos Castaño

Podemos observar que además de algunas menciones a científicos de la primera mitad del siglo XX de estudiantes de 6°- 8°, la llamada 'historia de bronce' es un mecanismo efectivo en la re-construcción de puntos neurálgicos del pasado; los personajes referidos se asocian directamente a periodos o sucesos históricos específicos:

Descubrimiento de América, proceso de Independencia, Guerra mundiales, Socialismo, Guerrillas, Narcotráfico en América, etcétera. No obstante, esta reconstrucción nodal del pasado tiende a la generalización y al equívoco, y como recién mencionábamos a la reconstrucción anodina del pasado.

Temas de interés

Les preguntamos a docentes y estudiantes por los temas que despertaban mayor interés entre los chicos y chicas. Llama la atención que los estudiantes (de ambos grupos focales) manifestaron su preferencia por personajes y sucesos de la historia reciente, es decir no más allá del siglo XX. Mientras que los profesores, sobre todo en primaria, sostienen que a los niños les interesan los próceres.

Temas de interés para los chicos, según ellos:

Estudiantes de 6°-8°

- Lo que pasó en Armero (el estudiante refiere a la historia personal de una profesora).
- Diversidad cultural, comidas, costumbres. Viajes por las regiones, formas de hablar.
- Ir al Amazonas, fauna, animales.
- Cómo sobrevivían antes, cómo cazaban y cultivaban.
- Qué pasó con las riquezas del país: las esmeraldas, la plata, el oro.
- Cómo se creó el Congreso, el Senado. La parte administrativa. La organización política y administrativa del país.
- Separación de Panamá

Se mencionan temas variados como: la Segunda Guerra Mundial, Hitler. ONU, la Guerra civil española, la peste negra (a un estudiante le sorprendió que murieran más de 1000 personas cada día), bomba atómica de Hiroshima, Guerra fría, las Cruzadas.

Estudiantes 9°-11°

- El Bogotazo, por el asesinato de Gaitán: vinieron del extranjero a matarlo.
- El asesinato del *Mono Jojoy*.
- La posible guerra atómica
- Hiroshima y Nagasaki
- Torres Gemelas, los medios se encargan de revelar esa historia. ¿Quién no va a recordar eso si le hacen un homenaje cada año?

Temas de interés para los chicos según sus maestros:

Docentes de primaria:

Se despierta en los estudiantes mucho interés por los próceres, o personajes históricos, como Antonio Nariño y Rafael Núñez. Para los niños es muy significativo un disfraz, o

representar un personaje histórico. En general los héroes patrios. Un docente menciona que este tema se trabajó con videos y despertó mucho interés en los niños.

En un caso se menciona que el tema “indígenas” resulta interesante para los niños y niñas, las formas de vivir de las comunidades.

El interés de los estudiantes depende enteramente del docente, de su papel de modelo y orientador. Nosotros trabajamos héroes patrios en comparación con otros héroes cercanos a los niños. El docente los estimula y los niños responden a eso.

Docentes de Bachillerato

A los niños les interesa la Segunda Guerra Mundial, y las revoluciones, el Bogotazo, la Independencia, la separación de Panamá. Se trata de explicar el porqué del presente. Formas en las que se explica su vida cotidiana.

También personajes significativos de la historia, personas importantes para procesos históricos: inicio de guerrilla, etcétera, que han transformado la realidad y el mundo. Pero también tiene que ver los temas y contenidos que les preguntan en las pruebas saber, o las de grado once. Es decir los niños se interesan en lo que les van a evaluar en las pruebas de estado.

Uno de los maestros de bachillerato apunta que el interés de los chicos está determinado por los productos audiovisuales de consumo, que ponga en circulación el mercado. Menciona el caso de *Call of Duty*, un juego de video que utiliza temas de la Guerra Fría, o la Segunda Guerra Mundial, y esto hace despertar el interés de los muchachos en este u otro tema. Lo que observamos desde el análisis es que los estudiantes se sienten atraídos por los temas que les generan real inquietud, como la Separación de Panamá, o los que están cerca a ellos a través de los medios de comunicación o su vida familiar. Mientras no se dé un llamado a lo histórico desde la cotidianidad, a través de conmemoraciones o pasados narrados en familia, la historia será de bajo interés para los chicos. Aunque comprendemos las limitaciones de nuestro análisis y entendemos que los intereses de los estudiantes no se conocen con solo preguntarles a ellos o a sus maestros sobre sus temas de interés. No obstante, estas respuestas otorgan parámetros sobre la apreciación de los temas históricos para los agentes educativos.

Conflicto Armado en Colombia

Quisimos indagar por el *Conflicto* como tema de trabajo en Ciencias Sociales. Previo a la realización de los grupos focales que sirvieron de insumos a este análisis realizamos un grupo exploratorio con profesores de colegios privados y públicos, y profesionales

expertos en el tema curricular, con el fin de iniciar nuestro acercamiento a la Enseñanza de la Historia en los colegios de Bogotá. Este primer escenario de discusión nos permitió orientar nuestras pesquisas y diseñar mejor nuestros cuestionarios para los posteriores grupos focales oficiales. En este grupo focal hubo una respuesta que tuvimos presente en la investigación: ante la pregunta por el trabajo de los temas de conflicto en el aula uno de nuestros invitados comentó que el tema podía herir susceptibilidades dentro de los grupos por lo que sugería que no se abordara en los grupos focales que haríamos para este estudio:

Con los temas de conflicto armado se tienen ciertas precauciones, ya que para muchos estudiantes estos temas hacen parte de su pasado y es difícil exponerlos ante sus compañeros. La escuela es un espacio de no discriminación, por lo que el tema resulta soslayándose.

Esta afirmación orientó las preguntas que realizamos en los grupos focales posteriores, pero de cierto modo fue desmentida. Aunque si son temas delicados, es apremiante que la escuela los explore y trabaje. Si bien, se prefiere el abordaje ético del conflicto al histórico político, el tema aparece en las aulas tanto en primaria como en bachillerato.

Se les intenta explicar a los niños por qué algunos de sus compañeros son desplazados; se montan dramatizados de lo que puede ser la guerrilla en una comunidad, y esos experimentos movilizan la solidaridad del grupo, los niños se vinculan a ayudar.

De nuevo, la clave está en el cómo se trabaja. Hablar del conflicto, saberlo hacer; hablar de perdón. Trabajar en la resolución de conflictos. En mi colegio trabajamos el 'círculo de quejas' cada 8 días, para que los niños hablen sobre sus propios conflictos. Desde la perspectiva de Solución de Conflictos (trabajar el perdón). No se trata solo de los diálogos en la Habana, sino 'desdibujar el conflicto desde la vida cotidiana de los chicos'.

'Desarma tus palabras' 'Desarma tus acciones': programa de Cámara de Comercio. Es importante ponerlos a pensar las situaciones de conflicto del país para que ellos reflexionen sobre sí mismos y su historia. Aterrizarlo al contexto del barrio y hacer que piensen sobre su realidad.

(Docentes Primaria)

Al preguntarles a los estudiantes sobre el origen del conflicto colombiano, nos llamó la atención que dieron respuestas diametralmente opuestas. Uno de los estudiantes de 6°-8° del colegio *Toberín*, manifestó:

¿Qué saben de la historia del conflicto armado?

Siempre ha habido conflictos entre las FARC, el ELN, más que todo Colombia ha tenido problemas con las FARC. De narcotráfico, de armas y todo... Colombia tiene en este momento el problema de las FARC, que ellos quieren tener poder en el gobierno para poder

manejar este país, por medio de sus cancilleres, por medio del tratado de paz. Quieren esa negociación para poder manejar el país con cabecillas. Estuviéramos hablando de Piedad Córdoba, que tiene asociación con las FARC, porque quieren coger el gobierno y volverlo como Cuba, porque Cuba es el país más comunista que hay por ahora. Porque el Papa llamó a Obama y al presidente de Cuba para que destruyeran el comunismo. Para que así se vayan descabezando, para que los países no vuelvan al comunismo como pasó con Alemania y gran parte de Europa. Yo creo que la gran problemática que tenemos ahora es sobre las FARC y el gobierno.

Los estudiantes de 9°- 11° del Colegio *República Alemana*, en cambio construyeron colectivamente la siguiente respuesta:

¿Saben cuál es la historia del conflicto armado en Colombia?

- Parte de la Guerra de los Mil días, entre el partido conservador y el liberal, ahí se hizo la extrema derecha e izquierda. Ahí nacen las ideologías.
- Contrario a las ideologías, se levanta el pueblo de uno de los dos lados y se enfrentan unos con otros; terminan estando en desacuerdo con ellos mismos y terminan siendo grupos al margen de la ley.
- En esos tiempos reinaba el comunismo...
- Todo ha sido súper trágico: Cuando sale el narcotráfico, el desplazamiento de los pueblos a las ciudades, la restitución de tierras...
- El proceso de paz de Pastrana, que despejó casi todo el Putumayo...
- Cuando crearon nuevos grupos armados: EPL, AUC (Autodefensas Unidas de Colombia): las autodefensas atacaron a los mismos del pueblo.
- El palacio de justicia, el M-19.
- Los secuestros a los de alto poder en el congreso.
- El caso de los diputados, que secuestraron en un bus.
- Uribe ayudando a las autodefensas, Carlos Castaño.
- Falsos positivos.
- Proceso de paz en la Habana-

Pese a las imprecisiones históricas, el relato colectivo de los estudiantes del *República de Alemania*, hace referencia a puntos determinantes para la comprensión del conflicto armado colombiano. Logra, además, establecer líneas de relación entre las confrontaciones internas de comienzos de finales del siglo XIX y comienzos del XX, y la confrontación actual del Estado con la guerrilla de las FARC.

Memoria Histórica

Quisimos indagar sobre los conocimientos y opiniones de docentes y estudiantes sobre los conceptos de *memoria histórica* y *memoria colectiva* y los proyectos realizados por agencias estatales como el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación. Fue interesante la distinción conceptual que establecieron

los maestros entre Memoria e Historia, hablan de la pertinencia del trabajo pedagógico con la memoria, pero insisten en que no puede reemplazar al pensamiento histórico:

—Hay dos diferencias fundamentales entre historia y memoria: la historia sirve para pensar el pasado, y la memoria sirve para recordar; ¿qué es lo que necesitamos recordar?. No se trata de hacer Historia con las narraciones del abuelo, se trata historizar la memoria. De modo que se comprenda el contexto. La memoria nos sirve como insumo para la historia, no como la historia misma.

—La historia es una historia muerta si no se relaciona con la memoria. Quinientos años de tragedia tienen que analizarse desde el testimonio de la memoria. Ustedes pueden prescindir de ella porque no les han incendiado las casas. Nuestro papel es destapar esa memoria.

—No se está negando la memoria, se está pensando para que no reemplace la Historia. El tema es que la memoria, no la dictan las víctimas o los profesores de Historia, la Historia la determinan los medios de comunicación. Ellos determinan lo que es importante y lo que no.

—La memoria es fundamental siempre y cuando no se sesgue. Si lo permitimos caímos en lo mismo de la historia de los héroes para exaltar una idea de nación. Cambiamos unos héroes por otros.

(Aquí se da una álgida discusión sobre la neutralidad del docente en el proceso educativo. Si bien hay una relativización de las verdades históricas, hay un compromiso con presentar distintos puntos de vista de la verdad. Sin embargo también se argumenta que somos seres políticos (*zoon politikon*), los profesores utilizan su lugar social para reproducir la forma en que piensan. 'El profesor debe tomar posición, si quiere ser neutral que haga investigación'.)
(Docentes Bachillerato)

Los estudiantes presentan una diferenciación menos estructurada, pero alcanzan a intuir ciertas estrategias y temas de *memoria histórica*:

—Es como la memoria de un pueblo...

Ejemplos:

—La masacre del Salado

—Los desastres naturales

¿Trabajaron en clase la Masacre del Salado?

—Sí, vimos un documental, como de *NatGeo*...

¿En qué sentido El Salado, lo marca a usted?

—Por las muertes que hubo...

¿El conflicto armado hace parte de nuestra memoria colectiva, histórica?

—Hace parte de ambas.

—Porque además es una historia que no se ha acabado. Que sigue en pie. Y todo el tiempo las actividades quieren basarse en eso. La educación de los muchachos: conflicto armado. Entonces sí hace parte de la memoria histórica. Los abuelitos recuerdan cuando en Cali o Medellín había masacres grandes, se acuerdan de lo de Pablo Escobar y los Medios se encargan de mencionarlo todo el tiempo, le hacen película, serie, novela. Entonces es Memoria histórica porque existió hace mucho tiempo, son cosas que marcan al pueblo y aun están en nosotros.

—Es como un legado.

—Eso queda en la memoria de los que fueron afectados, la historia siempre va a venir y siempre va a seguir trascendiendo.

(Estudiantes 9°-11°)

Cátedra de Paz

Las opiniones sobre la 'Cátedra de paz' son divididas. Llama la atención que los estudiantes desconocen el significado de la palabra *cátedra*, en principio lo relacionan con 'catedral'. Para los adultos este tema hace parte del sentido común, sobre todo para los docentes que están familiarizados con la 'Cátedra de paz' y su institucionalización como ley de la República. Para los chicos en cambio, el término no es claro:

¿Saben algo sobre la cátedra de la paz?

—Como algo religioso o algo así.

—Es de Santos...las promesas que él hace, que va a acabar el conflicto.

—Es una conversación entre líderes religiosos o algo así.

—Yo pienso en cátedra y de una me lleva a líderes religiosos o algo así.

—Pero si ustedes dicen que no, entonces debe ser como un discurso introductorio, en estos momentos de la paz, o en los próximos. Un discurso para el pueblo.

La cátedra de la paz es una clase sobre paz; como las que ustedes tienen normalmente en el colegio sobre el tema de la paz. Es obligatoria por ley del congreso; eso va a pasar próximamente. Están cuadrando cómo se va dictar ese curso. No tiene que ver con catedral, tiene que ver con dar cátedra sobre ese tema, o exponer sobre el tema.

—Yo creo que esa clase se basaría en las guerra o lo que hubo, y según cómo se solucionó en ese tiempo, y cómo darle solución ahora. Haciendo saber a la gente las guerras que hubo, como se solucionó la guerra y relacionarlo con el presente.

—Creo que no deberían dar una clase de algo que no tenemos. Van a dar una clase de paz, pero aun no tenemos paz. Es una clase sin un argumento real.

(Estudiantes 9°-11°)

Sorprende la reflexión de una estudiante de 10° del Colegio *República de Alemania*, quien señala la contradicción de establecer una cátedra de 'paz'.

—Yo no estoy de acuerdo con esa clase. A mí me parece una clase estúpida. Lo primero es, 57 años, o más, no se acaban con un papel firmado. Si se va a dar una clase, no hay mucho que hablar, es decir, la gente no aprende la paz, la vive. Es como si hubiera una clase de felicidad. Lo único que pueden hacer en esa clase es reconstruir el concepto y ya. Como la tristeza, la felicidad, son cosas que se sienten. Es algo que se vería al largo plazo, no sé quince años, preguntarle a gente como nosotros que supuestamente estamos en el momento en que se termina y comienza una nueva etapa; eso es diferente.

—Eso es historia, pero si en una cátedra sobre la paz te enseñan guerras o procesos de paz, o lo que pasó en la guerra. Es más bien decirles a los muchachos, tuvimos y

sobrepasamos un conflicto, qué se puede hacer ahora para mantener esta 'paz', para reconstruir el concepto de paz. Yo creo que sería más por ese lado.

¿Cómo utilizar la educación para construir paz?

—Primero hay que tener paz para después organizar esa clase.

—Sería como creando grandes empresas, el país quiere que nosotros seamos empresarios, eso quieren con la paz. Ya todo el mundo va a tener una estabilidad económica y no se van a buscar salidas delincuenciales.

Retorno de la asignatura de Historia

En este tema las opiniones están divididas: hay quienes están de acuerdo con implantar nuevamente una clase de Historia, para recuperar el rigor disciplinar y conocer mejor el pasado; y hay quienes no están de acuerdo y argumentan que la integración de las Ciencias Sociales está relacionada con una comprensión compleja de la realidad, por lo que volver a una clase de Historia parcelada, sería un retroceso.

¿Creen ustedes conveniente que hubiera una clase específica de historia?

(Estudiantes 9°-11°):

Si. (Unísono)

- Pero electiva. Ver historia o cualquier otra cosa. La historia es un tema muy vasto, habría que enfocarse en él. Y no a todo el mundo le gusta, o le interesa. Solamente las personas que estén realmente interesadas.
- La historia es un tema muy grande, se puede dividir entre lo general, lo que todos debemos saber y algo que fuera más a fondo, lo que uno quiera.
- No a todos les van a gustar lo mismo.

Docentes de Primaria:

- Sí, habría que tener de nuevo una asignatura con horas específicas.
- Sí, se debe definir lo que es importante que se sepa. La formación en Identidad.
- No, debe continuar como está pero dándole un lugar y un enfoque con importancia de la historia.
- No, se debe re-significar la historia de manera transversal, porque la historia crea cultura, la historia educa y transforma.
- Sí, se debe retomar pero ajustado a la realidad. Ajustarlo a la realidad económica.

Docentes de Bachillerato:

- No entiendo porqué ponernos límites respecto a los contenidos. Yo dedico un tiempo a la historia y un tiempo a la geografía. La discusión no es si hay una asignatura o no, sino cómo se enfoca.
- Considero pertinente regresar a una asignatura como la historia. Para educar sujetos históricos. Es muy importante la historia, hay énfasis en las matemáticas y la ciencia

y los de Ciencias Sociales no hacemos cargo de las problemáticas. Sociedad más pensante.

- Volver a lo disciplinar es un retroceso; ya hemos llegado a la interdisciplinariedad, a pensar en complejidad. Habría que pensar Nuevas Ciencias Sociales.
- Colombia es el único país latinoamericano sin Historia. Este debate no se da en las facultades de formación de maestros. Allá es donde debe partir el debate. Creo que debería restablecer la historia como asignatura.
- Si es necesario retomar la historia para que las sociedades no se dejen llevar por discursos leguleyos que solo ven el presente como una opción.
- Si se estandarizan los procesos se instrumentaliza a los maestros. Volver a las disciplinas es devolverse 50 años, desde las disciplinas no se solucionan los problemas. 'Retroceder nunca, rendirse jamás'. Si se vuelve a la asignatura con qué tiempo se va responder a ese requerimiento.
- ¿Cómo enseñar pensamiento complejo desde la lógica de las disciplinas?
- Depende del enfoque con el que se utilice. Uno puede dividir internamente sus contenidos.
- El problema de cambiar nombres es trivializar las iniciativas. Los que tenemos es que desarmarnos esa estructura mental. Cualquier contenido desde las Ciencias Sociales se lo puede dirigir a donde uno quiera. Todo el tiempo estamos conectando cosas.
- No hay que particularizar en un área del conocimiento, las Ciencias Sociales construyen sociedad.
- Las disciplinas no se pueden abordar sin enfoques múltiples.
- ¿Por qué a los de sociales siempre nos recortan el tiempo? Tiene que ver con que Ciencias Sociales no produce nada, nosotros nos hemos encargado de no valorar la importancia de lo que hacemos y empezamos por no conocer el pasado. Creo que si debería volverse a historia.

Si hay cierto acuerdo es en la pertinencia del pensamiento histórico, o 'pensar históricamente'. Los profesores comprenden que para los estudiantes es importante, no solo aprender datos históricos, sino comprender su presente desde el análisis de las consecuencias históricas. Para ello es apremiante abordar el pasado desde perspectivas múltiples: artes, antropología, economía, etcétera. Des sus opiniones relacionamos lo siguiente:

- Es bueno relacionar la historia con el presente, de hecho el objeto de la historia es comprender el presente. Sin embargo, no podemos olvidar que el objeto de la historia es el pasado, en ese sentido la periodización es muy importante, la rigurosidad de la historia. Hay algo muy fácil para los estudiantes y es responder preguntas que nosotros les planteamos, pero hay algo más difícil que es aprender a plantear preguntas de tipo histórico, que indaguen por las causas y efectos de los acontecimientos en la historia; la historia tiene un enfoque hipotético deductivo que es muy importante. Por eso yo también trabajo, que a partir de un objeto o un hecho, ellos planteen explicaciones hipotéticas o deducciones; me enfoco mucho en lo que son causas y consecuencias. Esto implica un análisis de los sucesos

históricos para mejorar el presente y el futuro. También hay que ser cuidadosos con la memoria histórica porque a veces caemos en ese planteamiento y caemos en la historia 'veintejuliera' y necesitamos es que los estudiantes analicen la historia, que los errores históricos no se repitan y que nuestro presente sea mejor.

— Respecto a la pérdida de rigurosidad histórica, no podemos hacer a un lado que somos sujetos históricos. Cuando logramos ver la historia sin bordes estrictos, no encerrada en sí misma, uno puede trabajar una obra como *Hambre* de Martín Caparrós¹⁸¹, el texto se trabaja pero entendiendo que ellos ya son otra cultura, no son la cultura escrita que nosotros vivimos, hay un giro pictórico y ellos son la sociedad de la imagen; ellos generan más conciencia a través de la imagen, que sobre el texto histórico. No necesariamente por mostrar una película se pierde el rigor, está en la manera cómo la trabajemos; podemos permitir que ellos se acerquen a la realidad de manera más crítica. La metodología es trabajar capítulos e ir desarrollando contenidos a través de la novela en asocio con los profesores de literatura o de inglés. En este momento o trabajo la filosofía desde la ciencia-ficción basado en Stanislaw Lem¹⁸². Se cree que en la ciencia ficción se evaden, pero no, están pensando de modo más crítico su realidad. Entonces, si somos capaces de ver lo que ellos ven y allí, en la cultura de la imagen logramos apropiarnos ese discurso y empezar a reinventarnos. Es muy importante la historia, pero también hay que comprender la cultura y el lenguaje del presente, el 'giro pictórico' vivimos una nueva era, los chicos no ven la vida como nosotros la veíamos.

— Porqué seguimos en los modelos repetitivos. Pensar la realidad desde problemas, esto permite desarrollar las habilidades de pensamiento, para resolver los problemas que tenemos, en la familia el barrio y el país.

— A partir de contenidos elementales y la línea del tiempo se puede explicar cualquier fenómeno. La manera cómo a uno le enseñan es muy importante, pero también es muy importante trabajar los conceptos fundamentales para poder explicar fenómenos históricos, que los chicos tengan claro el concepto de dictadura, etcétera.

(Docentes Bachillerato)

¿Cómo se enseña la Historia?

En este módulo interrogamos a profesores y estudiantes sobre los distintos recursos de enseñanza y aprendizaje para Ciencias Sociales. Encontramos estrategias pedagógicas

¹⁸¹ Martín Caparrós (1957). Escritor, Historiador y periodista Argentino. *El Hambre*, es un libro de investigación sobre el hambre en el mundo, 2014

¹⁸² Stanislaw Lem. (Lvov, 1921 -Cracovia, 2006) Escritor polaco, uno de los grandes maestros de la literatura de ciencia ficción, autor de títulos como *Solaris*, llevada al cine en dos ocasiones con enorme éxito, Referente absoluto de la literatura fantástica, a través de sus obras, caracterizadas por el rigor científico, Lem intentó transmitir el sentimiento de abandono e indefensión del hombre frente a la vastedad del universo. <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lem.htm>

innovadoras que integran comprensiones y abordajes desde distintos enfoques disciplinares, así como didácticas muy tradicionales basadas en recursos vetustos como el *Compendio* de Henao y Arrubla¹⁸³. La respuesta a ¿Cómo enseñar Historia? está lejos de una respuesta unánime, cambia según la formación, la experiencia y los intereses del docente y el contexto de los estudiantes. Resumiremos brevemente algunos aspectos generales de lo encontrado en las discusiones con profesores y estudiantes sobre este tema.

Los estudiantes dicen sentirse cómodos con didácticas relacionadas con los ‘juegos de roles’, es decir, les gusta asumir papeles, defender o criticar argumentos, realizar debates históricos. También les gustan los audiovisuales, películas, videos, documentales, etcétera. Sin embargo, percibimos que la estrategia de evaluación con estos recursos no tradicionales es bastante convencional: ven el video y luego se hacen preguntas respecto a si entendió o no.

Refieren al año anterior, sobre temas de Edad Media e Historia les ponían videos, dicen: ‘uno entendía más’, luego de los videos la profesora hacia juegos.

Esos videos mostraban Antiguas culturas como Mesopotamia, Grecia. Indican que se hacían preguntas referentes a los videos y por cada pregunta se respondía correctamente había una buena nota.”

(Estudiantes 6°-8°)

—Lo que pasa es que depende del discurso que se dé, Heiko (el profesor) muestra un discurso dinámico. Él plantea el tema y en grupos distribuye personajes para que cada uno lo interprete. Incluso él intenta relacionar cada personaje con otros del presente, digamos este personaje en ese tiempo era como un Uribe. Y así es mucho más fácil entender.

(Estudiantes 9°-11°)

Los docentes de primaria ponderan positivamente los materiales de *Historia Hoy*, en especial *El profesor SUPER-Ó Histórico*, pues desarrolla un lenguaje apropiado para los niños y plantea nuevas entradas para el pensamiento y la investigación histórica, haciendo una reconstrucción del procesos de formación de la nación colombiana desde la independencia hasta hoy. Recomiendan el uso de libros como *Colombia, Mi Abuelo y Yo*, para trabajar temas geográficos. Y la estrategia ‘Cuaderno viajero’ que sirve para lograr una interlocución con los padres de los niños a propósito de sus historias de vida, como herramienta para la comprensión de lo social. En la sección primaria es evidente la pervivencia de recursos y metodologías ‘arcaicas’; aunque no es una realidad

¹⁸³ Véase al respecto el capítulo 1 de este Informe.

generalizada, algunos profesores adultos mayores utilizan libros con los que ellos mismos aprendieron pues consideran que son confiables y útiles:

—Yo todavía utilizo los textos de Henao y Arrubla, y una cartilla en caricaturas o dibujos de hace años. ‘También tengo un libro de tercero de primaria mío, je . De Editorial Cultural Colombiana, Historia de Colombia.’

—Recomendamos: *Colombia, Mi abuelo y Yo*. También el uso de documentales, para el fomento de la memoria histórica, y el trabajo con masacres e historia de los últimos años. Y que a los museos vayan en familia, utilizar el programa de visitas gratis a museos y espacios históricos y culturales *Siga esta es su casa*. Se menciona la herramienta online “profesor en línea de historia”¹⁸⁴ de Argentina allí se trabaja muy buen material para historia internacional.

(Grupo Focal Docentes de Primaria)

Se menciona el uso de carnavales y festividades, para celebrar y comprender la historia. Este recurso ‘echa mano’ de la expresividad de docentes y estudiantes, y de factores identitarios para analizar la realidad.

También se desarrolla trabajo en historia desde las actividades artísticas y culturales por ejemplo el ‘Festival del maíz’ que trabajamos en el colegio Carlos Albán de Bosa; estas son temáticas cercanas a los estudiantes, por lo que está cerca al resguardo de Bosa, esto permite trabajar temáticas cercanas a la realidad y preocupaciones de los chicos. Se trabaja el paro campesino, u otros temas a través de algo para mostrar y en lo que invierten trabajo los estudiantes. (Zonas de Reserva campesina y Seguridad alimentaria es el tema de este año). Sin embargo el espacio para este tipo de desarrollo cultural hay que disputarlo, no hay tiempo para contenidos ni actividades artístico-culturales.

(Docentes de Bachillerato)

En secundaria los recursos son más variados y complejos. La lectura de textos conserva una primacía importante en el trabajo con Historia, así como la producción escrita en el cultivo del pensamiento histórico. Pero los profesores hacen uso de todo tipo de recursos para acercar a los estudiantes a los temas: seguimiento de prensa, análisis de noticias, programas de opinión, análisis televisivo, etcétera.

—Uso de Blogs, Carpeta, DVD, Desarrollo causas y consecuencias del evento histórico. Uno de los obstáculos grandes que se tienen es la comprensión lectora de los estudiantes, así que se enfatiza en esta dimensión. Los docentes diseñamos carpetas o Cuadros que desarrollan los temas a través de: pregunta de entrada, Contexto, espacio, línea de tiempo, Desarrollo, causas, mapas (conceptuales y geográficos), palabras claves; el cuadro se deja de tarea y los niños la hacen.

¹⁸⁴ <http://www.profesorenlinea.cl/>

—Mientras sigamos reproduciendo el modelo hegemónico, no produciremos transformaciones reales en la sociedad. Los maestros tenemos que decolonizar los métodos de enseñanza con lo que tenemos a mano: el territorio, el barrio, un zapato, un moño de una niña sirve para comprender el pasado. Es necesario utilizar la ciudad y los Centros de memoria de la ciudad. Y utilizar la memoria, los periódicos, los objetos, etc.

(Docentes de Bachillerato)

La ciudad como recurso de aprendizaje ha tenido un gran debilitamiento en los últimos años en el sector público. Con el programa 'Escuela-ciudad-escuela' existía un andamiaje administrativo importante para llevar a los niños a los museos o comprender la ciudad desde la observación *in situ*, con visitas a humedales, sitios históricos y similares. En la actualidad los trámites burocráticos y administrativos son engorrosos para los maestros, quienes se escudan en el temor a responsabilizarse de los grupos de estudiantes, para evitarse la realización de dichos trámites. Aunque en la actualidad no existen las facilidades para sacar a los chicos del colegio, algunos profesores encuentran pertinencia en esta actividad y adelantan el protocolo necesario. La utilización de este recurso depende enteramente de la gestión del maestro con los museos, bibliotecas, universidades, etcétera; y con su propia institución escolar. Por supuesto, los colegios ubicados en la centralidad de la ciudad acceden con mayor facilidad a la ciudad como recurso, que los colegios de zonas marginales, por las evidentes limitaciones logísticas.

—Claro, vamos a museos. En algún tiempo se iba a museos pero ya no. Hace como cuatro o cinco años no.

—También hay tareas de ir a museos.

(Estudiantes 9°-11°)

—En la actualidad hay mucho problema con las salidas; cuando estaba el programa 'Escuela-ciudad-escuela' era mucho más fácil, la SED ponía todo, incluso los programas de trabajo. Ahora eso está muy debilitado. Ahora se pide autorización para una salida y el consejo aprueba para diez meses después. Ya no es tan fácil, además porque uno de docente se expone al salir con 30 o 40 niños, son difíciles las autorizaciones. Depende mucho de las directivas, que dirijan hacia esto la gestión escolar.

—En la *Normal Superior Montessori* sí hay posibilidad de salidas (hay un presupuesto específico para este fin) y también en colegios en convenio.

(Docentes de Primaria)

Uno de los debates más acalorados durante los grupos focales tuvo lugar a propósito de la pregunta por el uso de textos escolares. Unos docentes manifiestan que los textos escolares hacen perezoso al profesor, pues le evitan la investigación de

contenidos y de didácticas. Otros más moderados consideran que no se pueden descalificar los textos de antemano y se deben evaluar y utilizar en los casos en los que ofrezcan recursos interesantes y pertinentes para los estudiantes.

A la hora de escoger el material bibliográfico para el trabajo en clase los profesores de primaria tienen en cuenta criterios de contenido, pero es también muy importante los de forma: tamaño de la letra, gráficas, diagramación, imágenes, pues esto es vital para la recepción entre los niños.

Depende de los temas; son importantes las herramientas didácticas que ofrezcan el libro y las pruebas para evaluar competencias. En cuanto a los criterios para escoger los textos se mencionan algunos de forma: la letra grande, gráficas, dibujos; y de fondo: contenidos claros, lecturas amenas. Y por otra parte que responda a criterios de veracidad.

(Docentes de Primaria)

En muchos colegios son los maestros quienes deben elaborar sus textos guía, ellos escogen las imágenes, las lecturas y las actividades. En el argot profesoral estos instrumentos son llamados *módulos*, el profesor debe presentarlo a las directivas del colegio y hacerlo llegar a los estudiantes a través de fotocopias (que también están prohibidas) o facsímiles. Sin poner en duda las capacidades de los maestros y su conocimiento de las necesidades temáticas y didácticas de los alumnos, consideramos que este tipo de práctica sobrecarga al profesor con dos tareas adicionales: por una parte, el diseño, elaboración y desarrollo de estos materiales demanda tiempo extra de los profesores; y por otra parte, exige saberes que el profesor no necesariamente maneja, como diagramación, legibilidad del texto e imagen, etcétera. Además de la labor docente, los profesores reemplazan a los expertos de las editoriales que se dedican al diseño y realización de textos escolares, tanto para los docentes como para los escolares. Por lo general la improvisación en el trabajo editorial, como en otros, produce materiales de baja calidad. En este sentido hacemos extensiva la pregunta que exponía uno de los directivos docentes que asistió a los grupos focales:

Quisiera plantearle una pregunta al estudio: Hay la idea de estandarizar los textos en matemáticas y lenguaje desde el MEN ¿Qué posibilidades hay de textos oficiales para Ciencias Sociales en Colombia? Esto ya está pasando en Barranquilla, los textos son del colegio, no se los llevan para la casa.

Los profesores comentan que, en el ámbito escolar, la biblioteca pública cada vez se utiliza menos y por lo general las bibliotecas escolares están muy poco actualizadas. Según ellos la mayoría de consultas, tanto ellos como los estudiantes, las realizan a

través de Internet, siendo *Wikipedia* el recurso más utilizado por los estudiantes y sus padres de familia, a la hora de hacer investigaciones:

El vínculo con la biblioteca pública se ha roto. A *Bibliored* se va sobre todo a la ludoteca, o fonoteca. Pero el hábito de hacer consulta en la biblioteca se ha perdido; el Internet ha reemplazado la consulta de fuentes físicas. Los niños aunque no tengan Internet, traen sus consultas de Internet; los papás bajan la información y la imprimen, el problema es que los niños no leen lo que bajan de Internet.

Se menciona y critica el uso de Internet, hay un uso común, frecuente; pero es un uso sin revisión ni lectura de lo que se consulta.

Se dejó de lado la 'vitrina pedagógica', por medio de la cual los docentes conocían y accedían a los textos escolares; los Bibliobancos se utilizan muy poco. La cultura de la desconfianza (de los almacenistas y de algunos bibliotecarios) impide el uso de los libros. Que las bibliotecas tengan la función social de la lectura y la escritura. Además, la Secretaría contrata muy pocos bibliotecarios, y estos contratos por lo general no tienen continuidad.

(Docentes de Primaria)

Los estudiantes por su parte, consideran que los libros deberían cederle paso a otros recursos más apropiados a sus lenguajes, dado que ellos disponen de la información (en Internet) pero escasean los recursos para verificarla, organizarla y evaluarla.

—No. Es decir los libros pueden ser buenos, pero me parece que esa herramienta no es muy buena para trabajar en clase, porque la gente prefiere el teatro o los debates. Cuando se utiliza el libro y se transcribe, eso se queda ahí, no es mucho lo que se aprende. Te acuerdas mejor de una obra o de un debate, una novela o una película.

(Estudiantes 9°-11°)

Reseñamos a continuación los principales puntos del debate a propósito de los textos escolares para transmitir al lector las diferentes aristas de la discusión:

—El texto escolar tiene mala reputación porque auxilia la pereza del docente.

—Por más innovadores que seamos no podemos dejar de lado los documentos, porque no podemos enseñar historia sin documentos. Con mis estudiantes yo buscaba fuentes de primera mano para lograr un anclaje del aprendizaje en personas reales. Desligarnos del texto es bastante complicado. Y los textos escolares que hay son de hace 30 años, lo que queda en los colegios es los rezagos.

—Retomando el argumento de que solo utiliza texto escolar el profesor perezoso, creo que no se puede, de un solo pincelazo, borrar todas las prácticas de enseñanza anteriores. Los libros pueden tener mucho aporte, no se puede, en aras de la innovación y la creatividad, entonces acabemos con todo. Es importante evitar ese tipo de calificativos.

—La crítica al texto escolar viene a partir de la *Nueva Historia*, porque el texto ha formado una identidad nacional, que venía por el lado de la Academia de Historia apoyada en los héroes patrios.

—No se trata de erradicar el uso de los textos. Puede ser la base del contenido pero es importante reflexionar, pensar y analizar.

—Creo que el éxito de los colegios privados está en que allá sí se pueden pedir textos. Creo que el mejor análisis del conflicto colombiano para estudiantes está en el texto de Santillana. También es muy bueno el de economía y política de esa editorial. Puede uno no tener la vena de la lectura profunda, entonces usamos las editoriales, también lo que saca *El Espectador*. Uno puede usar diferentes fuentes, el editorial y las columnas de los periódicos, y otras fuentes. Tomando lo mejor de cada uno.

—El texto debe ser una herramienta. Actualmente el texto de los muchachos es Wikipedia. Tampoco se trata que se estandarice uno de los textos, y se exija su uso en los programas, como en los colegios privados. Es importante la libertad. Complementar con literatura diversa. El pensamiento histórico solo se forma contrastando fuentes. Es importante, sobre todo para los estudiantes de grados superiores, que se enfrenten a textos complejos.

Moderadora Rocío Londoño: Ya nadie piensa que haya verdades históricas, entonces el problema de los enfoques, la pluralidad, elevan la dificultad de la construcción de textos oficiales, para el caso de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales. Yo creo que uno sí puede evaluar textos que se han hecho con miras a la educación, por ejemplo la *Nueva Historia de Colombia* de Planeta, coordinada por Álvaro Tirado Mejía, es una obra de referencia que además remite a la bibliografía que en ese entonces se consideraba más apropiada y completa. Recogiendo un poco lo que ustedes dicen: 1. Depende del uso que se le dé al texto. El texto no se puede ignorar, ni negar el papel que ha tenido en la enseñanza de la historia. 2. Es difícil pensar que puede haber un texto único de enseñanza de las Ciencias Sociales, dado el pluralismo ideológico. En resumen: No hay una condena del texto escolar, hay una reubicación de su papel en la enseñanza. Ustedes lo que están haciendo es reubicando el texto junto con otras herramientas didácticas referentes a la *cultura pictórica* de los jóvenes. .

En síntesis, no hay una posición de consenso sobre el uso de textos escolares en los colegios públicos de Bogotá. En algunos colegios la Biblioteca Escolar es un recurso primordial y de ella hacen uso docentes y estudiantes, en otras instituciones está más bien subutilizada. Algunos colegios tienen Bibliobancos en los salones, estos son estanterías con libros de texto para todas las asignaturas que por problemas de seguridad no en todos los colegios funciona. Por otra parte, la Secretaría de Educación del Distrito, dejó de comprar textos escolares y se dispuso que a los padres de familia no se les podía exigir la compra de textos escolares ratificando la disposición del Ministerio de Educación. De modo que el material bibliográfico con que se cuenta en los colegios es desactualizado o aportado por los mismos docentes. El problema más grave del tema de la utilización de textos escolares en los colegios públicos de la ciudad, es la falta de unidad en los

criterios, cada colegio opera según los propios: en algunos, el profesor hace sus textos, en otros los fotocopian, en otros utilizan los de la biblioteca escolar, en otros efectivamente exigen que los padres compren el texto, entre otras innumerables estrategias para solventar el tema del texto escrito en la comprensión de las Ciencias Sociales. Es apremiante reglamentar y unificar criterios en esta materia, de modo que se garantice, a los estudiantes de la ciudad el acceso a material impreso de calidad, y la exigencia didáctica a los docentes.

Contexto y ‘Saber pedagógico’

Además de las didácticas y metodologías, hay otros factores implicados en la pregunta ¿Cómo enseñar Historia?, entre los más determinantes están el *Saber pedagógico* de los docentes y el *contexto* en donde tiene lugar el proceso educativo.

Sin detenernos en precisiones conceptuales, trabajadas en otros capítulos de este informe, diremos que la mayoría de profesores están de acuerdo en que el pedagógico es un saber dual, configurado por los conocimientos teóricos de su disciplina y el acervo práctico acopiado en sus años de experiencia. Coinciden en que buena parte del saber pedagógico tiene que ver con cierta responsabilidad política de la labor docente. Uno de los docentes manifiesta: ‘La docencia es una actividad política, si quiere ser neutral haga investigación’

¿Qué es para ustedes el saber pedagógico?

- Habilidades cognitivas, disciplinares, comportamentales; aprendizajes previos para desarrollar algún tema con los estudiantes; capacidad intrínseca para hacer que los estudiantes aprendan; cierta vocación, un talento natural que se cultiva. Por eso no todos los que se meten a maestros pueden ser buenos docentes. Saber pedagógico es ese arte de encantar con el aprendizaje.
- El saber pedagógico es la síntesis entre conocimientos adquiridos y experiencia, además rutinas. Es la combinación de ser y estar. Es el llamado, la vocación. Hay profesionales que aun sin estudiar pedagogía son excelentes maestros, tienen excelentes didácticas y energía para la enseñanza. Ser maestro es un llamado profundo a transformar la sociedad. Es un llamado altruista. Buena voluntad, buena fe.
- También es un criterio de responsabilidad con la verdad. Muchos docentes estudian solo para ganar unos pesos más, no por tener más que enseñar.
- Habría que reestructurar el saber pedagógico y adecuarlo a los contextos y necesidades de los estudiantes. Es una habilidad de responder a cada contexto. La acción pedagógica varía dependiendo de las situaciones que enfrente el docente en el colegio, contexto social. La habilidad del maestro para inventar recursos sin pedirles a los niños nada.

Esto es lo que los profesores piensan a propósito de la influencia del contexto en los procesos educativos:

—Todos tenemos claras las dificultades de los contextos. Sin embargo, las problemáticas son el insumo principal para que esos objetivos y propósitos del papel tengan sentido y se lleven a la realidad. Si nos alejamos de la realidad no hay justificación para enseñar Ciencias Sociales, si no nos sirve para explicarle al *pelao* la realidad en la que vive, para empezar a transformar. El contexto no es solo un problema sino la herramienta base para la enseñanza.

—En algunos contextos la gente no está acostumbrada a las condiciones que ofrecen los colegios, sin embargo esto se ve con el paso de los años que los jóvenes van acoplándose a cuidar también lo común. El contexto si nos condiciona pero también motiva ese 1% que a través de la escuela logra acceder a educación superior.

¿Los muchachos son más sensibles a temas de pobreza o violencia, o más bien se evita el tema?

—Los muchachos no tanto, el tema es de la reja para afuera, si uno habla de paramilitares o guerrilla, al colegio lo rodean reinsertados de todo lado. El trabajo de las Sociales es cambiarles el chip a los estudiantes.

Hay un problema muy grave que enfrentan los colegios, es difícil tocar temas por la presión social, digamos el homosexualismo o Uribe, es difícil. En Ciudad Bolívar la población pudo aumentar el 150% en las últimas dos décadas y aguantar esta presión es complicado.

(Docentes Bachillerato)

¿Para qué enseñar Historia?

*El pasado es la base del presente y del futuro.
Sin saber la historia no podemos seguir adelante.”*

Estudiante de grado 7°

La historia es una recopilación de datos o de hechos importantes, que han sido importantes para la historia (valga la redundancia), que explican el modo como funciona el presente. Por las cuales hemos llegado a donde estamos. Creo que es importante el estudio para entender el origen del estado actual de las cosas, ‘para intentar cambiarlo’ si es lo que se quiere.

Estudiante grado 11°

Los epígrafes anteriores nos dan una idea de lo que piensan algunos estudiantes sobre la pertinencia del aprendizaje y el conocimiento histórico. Aunque sabemos que no es una idea generalizada en todos los estudiantes, estas frases entusiasman por el grado de

verdad y síntesis que reside en ellas. Ante la pregunta ¿Qué es para ustedes la historia? ¿Para qué sirve el conocimiento histórico?, los estudiantes de 6°- 8° respondieron lo siguiente:

- Sirve para conocer más nuestros antepasados.
- Lo que ha pasado y va a pasar. Lo que puede llegar a suceder en el futuro. Si no nos hubieran colonizado los españoles
- Para saber nuestros antepasados cómo vivieron, cómo se organizaron y cómo pudo avanzar cada vez más la naturaleza.
- Sirve para estar uno más actualizado y para saber.
- Para saber de dónde venimos, de dónde salimos y por qué o para qué propósito existimos.
- Para conocer lo que sucedió, porque podemos mejorar con eso. Con lo que investigaron otros.
- En el presente podemos mejorar con base en lo que se hizo en el pasado.
- Sirve para saber por qué estamos aquí, por qué somos así y por qué el mundo está así.

Cuestionamos a los estudiantes por la relación que encontraban entre el conocimiento de la historia y el ejercicio de la ciudadanía. La mayoría de estudiantes asocian, casi exclusivamente, ciudadanía con votaciones; esto deja entrever una reducción del concepto de ejercicio ciudadano, que si bien tiene que ver con la política y la práctica democrática, tiene acepciones más amplias y complejas, concernientes a la construcción de sociedad y reconocimiento del patrimonio a distintos niveles.

¿Qué relación hay entre el ejercicio de la ciudadanía y el conocimiento histórico?

- El conocimiento histórico como posibilidad de cambio. Importancia de conocer las decisiones, las elecciones electorales del pasado.
- Ser ciudadano, tener una cédula.
- Conocer sus derechos y sus deberes. Y pues que en el pasado todavía no conocían sus derechos. Sin los derechos y los deberes, nosotros no seríamos nadie. Los valores también.
- Depende, si alguien es colombiano puede corregir errores a partir del conocimiento del pasado, de los errores de otros. Las elecciones —electorales— del pasado, cambiaron la historia.

(Estudiantes 8°-9°)

¿Qué quiere decir ciudadanía?

- Pertenecer a una ciudad.
- Supongo que también tiene que ver con venir de otro país y quedarse. Se tiene que tener la ciudadanía. Tener pertenencia al lugar en el que estamos.
- Ser ciudadano es vivir en una ciudad, más ejercer ciudadanía es otra cosa: es tener pertenencia, es conocer historia.

¿Pero la gente de los pueblos puede ejercer ciudadanía también?

—Claro. A través de las votaciones

¿Y eso tiene relación con la historia?

—Sí porque por ejemplo eso viene de hace tiempo. Es una tradición histórica la democracia.

Los estudiantes reconocen la presencia de la Historia en sus vidas cotidianas, no solo a través de las huellas del pasado en el presente, sino en la construcción de nuestra identidad y en los relatos que se comparten en las casas.

¿Del presente que viven ustedes, qué les parece que tenga carácter histórico?

—Todo, todo lo del presente tiene que ver con el proceso de paz. Solo el hecho de pensar en el presente es un hecho histórico. El representa una ideología que bien hace muchísimos años, es de derecha o conservador. Hace muchísimos años no ha habido nada distinto, eso es histórico. Y nosotros lo vemos desde la educación, tenemos una educación mediocre y nadie lo quiere cambiar; eso es histórico.

¿La historia es útil para la construcción de su identidad personal y nacional?

—Lo que somos o escogemos ser tiene una carga histórica, viene de otros países, lo raperos o así. Se ponen a re-crear y traen esa historia aquí. Ni siquiera somos auténticos. Si te gusta el rock o el hip hop todo viene de otros países, o usas las camisetas de grupos que tienen muchos años. Es algo que te gusta y lo haces. Las personas que escuchan rap, se quejan porque los tratan de j, porque es el estigma histórico, pero ellos también se encargan de actualizar eso, ellos lo usan; ellos tienen ciertas tradiciones por algo histórico.

—Se ha perdido la importancia por la historia, solo es el día a día y ya. No se quiere recordar nada ni pensar nada sobre hechos históricos, solo el día a día.

—La gente llega cansada a la casa y quién quiere hablar de historia.

—Pero eso también se debe a la historia de nuestro país, 54 años hablando de conflicto, o más, nadie quiere saber más nada de eso.

¿En sus casas hay conversaciones sobre temas históricos?

—Mi papá como él estaba en Medellín cuando el narcotráfico, él cuenta. Me cuenta cuando Pablo Escobar hizo el equipo Nacional.

—El diálogo se va dando según la ocasión. Digamos en la plaza de Bolívar, las personas de más edad van a hablar aunque no se les pregunte, según cómo ha surgido y evolucionado cada lugar. La información va de acuerdo al diálogo que se plantee en cada lugar.

—Desde que aparecieron las redes sociales la gente ya no habla. La tecnología va a borrar a la historia. Por ejemplo ahora el desfile de la Independencia ya no es nada, antes uno iba y los aviones y tal, lleno de gente, ahora nada de eso, lo pasan por televisión. Se pierden las costumbres.

¿Tienen objetos históricos?

—Por ejemplo en lo típico. Cuando se hace un masato para una fiesta o algo así. Esas son tradiciones.

Con estos comentarios cerramos esta reseña analítica sobre los grupos focales. Como vimos es difícil obtener conclusiones generales que unifiquen las opiniones y

puntos de vista de estudiantes y profesores del Distrito en torno a la enseñanza de la historia. Hay álgidos puntos de debate, así como opiniones radicales y moderadas. No obstante, el ejercicio de disponer este tipo de espacios alimenta el debate, hace pensar que la historia no es un ejercicio que solo se enseña o se aprende, sino un campo de conocimiento sobre el cual se discute y polemiza. Hacer Historia es interpretar de un modo particular el pasado, es una forma de avizorar el porvenir, y de habitar este presente, que no es otra cosa que el relato que nos legaron quienes en su momento pudieron contar la historia.

Moderadora Rocío Londoño: No voy a sacar conclusiones porque me parece que no hay conclusiones. Me parece que hay que dar cuenta de las opiniones que hay en el grupo y de las diferentes posiciones. Hay puntos de mayor consenso que otros, La relatoría del grupo se las enviaremos. Yo fui docente de la Universidad Nacional por 36 años. Mi experiencia es que cada vez es mayor la ignorancia histórica de los estudiantes: Ni saben pensar históricamente, ni tienen un mínimo conocimiento histórico. A mí me parece muy interesante lo que ha salido aquí: ,el problema no se soluciona instalando de nuevo una materia o asignatura, es un tema más complejo que habría que indagarlo más. Indagarlo en el sentido de reconfigurar la estructura de las Ciencias Sociales, darle una centralidad a la historia en el desarrollo de contenidos. La historia es una disciplina integradora por naturaleza, es un conocimiento integrador, usted puede tomar cualquier tema y trabajarlo desde la historia; usted puede tomar el Frente Nacional y abordarlo desde distintas ópticas. No sé si resumé bien el debate que han dado ustedes aquí. (Docentes de Bachillerato)

4. La Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en los colegios privados de Bogotá

Introducción

La indagación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en los colegios privados de Bogotá se hizo mediante la realización de entrevistas en profundidad a los docentes de Ciencias Sociales e Historia de diez colegios¹⁸⁵ cuya selección hicimos con base en los siguientes criterios:

1. Representación de los distintos estratos socioeconómicos en que está clasificada, para efectos del pago de servicios públicos, la población residente en Bogotá. Al respecto tomamos como indicadores el barrio y la localidad donde está ubicado el colegio y el costo aproximado de la matrícula.
2. Colegios de Jornadas A (monolingües) y B (bilingües). Dentro de los bilingües incluimos uno con Bachillerato Internacional.
3. Un espectro amplio del *ranking* global y en Ciencias Sociales en las Pruebas Saber 11 del ICFES correspondientes al segundo semestre de 2015. Así como el *ranking* de desempeño de los colegios públicos de la ciudad, emitido por la propia Secretaría de Educación.¹⁸⁶

Con estos criterios, hicimos una selección aleatoria en el listado de colegios privados por Localidades que nos entregó la SED. Como varios colegios seleccionados no

¹⁸⁵ La transcripción de las entrevistas realizadas puede consultarse en el Anexo 3 de este informe.

¹⁸⁶ SED, 2014. *Metodología de la evaluación y ranking de los establecimientos educativos distritales, incluidos los de concesión*. Dirección de evaluación, Secretaría de Educación Distrital. Documento Digital.

respondieron nuestra solicitud de entrevista, tuvimos que remplazarlos por colegios donde teníamos algún contacto. Sobra decir que las entrevistas no son una muestra estadísticamente representativa de los colegios privados de Bogotá. Sin embargo, las respuestas de los docentes dan cuenta de la diversidad de enfoques, concepciones, currículos, didácticas, recursos materiales y capital cultural de los colegios privados de la capital colombiana. La selección de colegios se registra a continuación: .

Tabla 4. Colegios privados de Bogotá seleccionados para entrevistas a docentes de Ciencias Sociales Ciencias Sociales 2015

Colegio	Localidad	Ranking Saber 11	Estrato*
Instituto Alberto Merani	Suba	77,53	Uno a cinco**
Gimnasio Fontana	Suba	54	Cinco y seis
English School	Usaquén	69,61	Cinco y seis
Unidad Pedagógica	SUBA	61,59	Tres a cinco
Gimnasio Los Robles	Suba	62,03	Cuatro a seis
León XIII	Candelaria	59,3	Tres
San Pedro Nolasco	Barrios Unidos	56,13	Dos y tres
Taller psicopedagógico Los Andes	Ciudad Bolívar	52,3	Uno, dos y tres
Fundación Nueva Granada	Chapinero	52,58	Uno y dos
Instituto Leonard Euler	Kennedy	50,67	Tres

Fuente: elaboración propia con base en las pruebas Saber 11 de 2015 y en las entrevistas con docentes de estos colegios.

*Según lo dicho por los profesores.

** El colegio Alberto Merani se autodefine como policlasista. En su composición social predominan el colegio subsidia a estudiantes de estratos 1, 2 y 3.

Con excepción de dos entrevistas, las demás fueron realizadas en los colegios. Esto nos permitió observar la infraestructura y los recursos con que cuenta cada uno de los colegios visitados. De esta observación nos impresionaron particularmente las fuertes desigualdades entre los colegios privados de la ciudad, determinadas principalmente por la acentuada estratificación socioeconómica de los colegios, los padres de familia y, por consiguiente, de los estudiantes. Sin duda, la segregación socio espacial de la ciudad se reproduce en fuertes diferencias sociales y materiales de los colegios privados de Bogotá y en la ubicación geográfica de estos.

Constatar semejantes desigualdades, nos suscitó por lo menos dos interrogantes. En primer lugar: ¿Por qué hay familias de escasos recursos que prefieren pagar una matrícula mensual por la educación de sus hijos, así esta no sea muy costosa, que ponerlos en colegios públicos que, además de ser gratuitos, brindan educación de similar o mejor calidad académica? En segundo lugar, nos preguntamos ¿Qué tanta diferencia hay, en la calidad de la educación y en el acceso a recursos didácticos, entre los colegios públicos y los colegios privados que atienden la demanda de educación de los estratos uno a tres? Si bien estas preguntas desbordan el alcance de este estudio, mostraremos algunos aspectos de la desigualdad que alcanzamos a percibir tanto en nuestro recorrido por los colegios como en las entrevistas con los docentes.

A manera de contextualización de los temas abordados con los docentes de colegios privados, presentamos unos datos básicos sobre la participación de los colegios privados en la oferta educativa de Bogotá.

En 2014, había en Bogotá un total de 2.193 establecimientos educativos, de los cuales el 76% eran privados (1.669), el 16.3% públicos (357) y el 8% restante colegios de concesión (25) y con contrato con la SED (142). La matrícula escolar se distribuyó así: de 1.495.221 matriculados en 2014, el 59% le correspondió a los colegios públicos (887.057 escolares), el 40.6% a los colegios privados (608.184) y el resto (0.4%) a los colegios en concesión y por contrato. Estas cifras muestran que el número promedio de estudiantes por colegio es muy superior en los públicos que en los privados: 2.484 y 364

respectivamente. Por el contrario, el promedio de estudiantes por profesor es muy inferior en los colegios privados: 18.8 frente a 26.4 en los públicos.¹⁸⁷

Si a estas diferencias se suman las desigualdades en la formación académica y en las condiciones laborales de los docentes, e igualmente en la infraestructura y los recursos educativos (biblioteca, computadores, laboratorios, acceso a Internet, etc.), la brecha educativa en Bogotá es alarmante, no solo entre colegios públicos y privados de estratos altos, sino también entre los colegios privados. En las visitas que realizamos a diez colegios privados ubicados en distintas localidades de la ciudad (Tabla 4) observamos una marcada estratificación social en la educación privada, de manera que en lugar de ser esta un canal de ascenso social, como esperan los padres de familia de escasos o medianos recursos, parece estar reforzando la fuerte segmentación social de la población residente en Bogotá. De la estratificación de los colegios bogotanos da cuenta un maestro de un colegio privado de Ciudad Bolívar en estos términos:

La educación está estratificada. Siendo religioso, fui profesor de religión en el English School. Le pregunta usted al niño ¿dónde fuiste de vacaciones?”, y responde: “estuve en Arabia Saudita o en Kuwait”. También fui profesor de religión en el Refus. Las condiciones de los niños de esos colegios son diferentes a las de acá: el niño de allá tiene una cosmovisión muy diferente porque todo lo tiene, el niño de acá ¡no!, y eso que estamos hablando de la zona *yuppy* de Ciudad Bolívar. Obviamente el muchacho quiere aprender, pero en su carga psicológica y emocional tiene muchas otras cosas que están detrás: a veces él se pregunta para qué me aprendo una fecha si yo lo que necesito es producir plata porque quiero también andar montado en un BMW. El muchacho quiere copiar el esquema de allá: no de educación sino de tener plata, ese es el afán del muchacho de las zonas deprimidas de Bogotá porque quiere dejar de ser pobre, entonces yo puedo tratar de enseñarle historia: ¿y eso para qué me sirve? dice el muchacho de acá. El muchacho de allá no, porque son los muchachos que van para la Universidad de los Andes, o entran a la Universidad Nacional con promedios altos porque tienen los medios. Son muy pocos los muchachos de acá que quieren tener una formación sólida en la cultura, en una estructura política crítica, en histórica social y cultural, hacer un buen juicio de porqué en Colombia y a nivel mundial cayó el petróleo y por qué Estados Unidos está sobre produciendo petróleo.¹⁸⁸

¹⁸⁷ No obstante estas diferencias, según estadísticas de la Secretaría de Educación, los estudiantes de los colegios oficiales han mejorado notablemente su desempeño en las Pruebas Saber 11. Si en las Pruebas de 2009 solo un 33% de los colegios oficiales fue clasificado en los niveles de buen rendimiento académico (muy superior, superior y alto), en 2014 el porcentaje de colegios clasificados en el máximo nivel (A+) fue 72%. Al parecer, la brecha en la calidad de la educación pública y privada ha venido disminuyendo. Secretaría de Educación Distrital, *Bogotá D.C. Caracterización de sector educativo, año 2014*.

¹⁸⁸ Las entrevistas aparecen en el Anexo 2 de este informe. En todas las citas textuales de estas entrevistas omitimos los nombres de los docentes para mantener el anonimato requerido en este tipo de fuentes.

A continuación, presentamos una síntesis de las respuestas de los docentes entrevistados. Cabe aclarar que las preguntas fueron muy similares a las que se abordaron en los grupos focales con docentes de colegios oficiales. Para efectos comparativos, tendremos en cuenta la estructura temática del análisis de los grupos focales (ver capítulo 3), la cual está orientada por tres preguntas claves:

¿Qué se enseña en Historia?

- Enfoque pedagógico, contenidos, historia reciente y temas de interés de los estudiantes.
- Aplicación de la normatividad del Ministerio de Educación en el diseño curricular del área de Ciencias Sociales.

¿Cómo se enseña Historia?

- Estrategias didácticas, uso de textos y de otros recursos didácticos.

¿Para qué enseñar Historia en la sociedad actual?

- Pertinencia y relevancia de la enseñanza de Historia en la educación primaria y secundaria. Y de la Cátedra de La Paz.
- Conocimiento del debate sobre la supresión de la Historia como una asignatura independiente del currículo escolar.

Cabe advertir que referimos las opiniones en las entrevistas a docentes de colegios privados, sin señalar los nombres ni las instituciones a las que pertenecen los maestros; dado que sus opiniones no necesariamente representan la institución; y por otra parte, nos interesa mostrar el espectro de las opiniones de los docentes, más que las orientaciones pedagógicas de una u otra institución

4.1. Proyectos pedagógicos y enseñanza de Historia en los colegios privados de Bogotá

En términos generales, las respuestas de los docentes de Ciencias Sociales de los diez colegios entrevistados, muestran una notable variación en los proyectos pedagógicos y en las concepciones pedagógicas de los docentes. Mientras

unos colegios carecen de un proyecto pedagógico formalizado y en ellos parece imperar la inercia de la educación tradicional, en otros, los fundadores y el cuerpo docente han elaborado proyectos pedagógicos cuya solidez conceptual han sometido a la práctica cotidiana. En lo que respecta a la enseñanza de Historia, llama la atención que los docentes entrevistados no están enterados de los debates en torno a la supresión de la Historia como una asignatura independiente del currículo de Ciencias Sociales Ciencias Sociales. Además, no conocían ninguno de los trabajos que sobre este tema han hecho historiadores y profesores de la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica, ni los del IDEP. Hay pues una brecha considerable entre lo que piensan y dicen los profesores universitarios de Historia y lo que piensan y hacen los docentes de Ciencias Sociales Ciencias Sociales de los colegios tanto oficiales como no oficiales. Es más, en los departamentos de Historia de las universidades parece haber muy poca reflexión sobre la enseñanza de la Historia en la educación básica y media.

Ahora bien, de los factores que explicarían el desigual grado de formalización y aplicación práctica de los proyectos pedagógicos de los colegios privados aquí estudiados, destacamos los siguientes: 1) La formación académica e intelectual de los fundadores y directivos del colegio y la trayectoria institucional; 2) La formación y la experiencia del personal docente; 3) La condición socioeconómica de los estudiantes y el entorno escolar; y 4) La aplicación de la normatividad del Ministerio de Educación. La mayor o menor incidencia de cada uno de estos factores depende en gran medida del marco institucional y del docente.

Aun cuando en las entrevistas no hicimos una pregunta directa sobre el proyecto pedagógico del colegio, la mayoría de los docentes hizo referencia al enfoque pedagógico del colegio y a sus propios criterios al respecto. Y como la mayoría de ellos son Licenciados en Ciencias Sociales Ciencias Sociales o Educación, conocen diferentes teorías pedagógicas. Veamos cuatro respuestas de los docentes que muestran la diversidad de enfoques.

1

El esquema que nosotros manejamos es una educación tradicionalista, estoy hablando a nivel general, yo no digo que el esquema sea malo, pues en algunos colegios funciona y tiene buenos resultados, pero es en la selección del contenido, en la metodología, que no se

está logrando que el muchacho resuelva de manera adecuada, por ejemplo, las competencias ciudadanas. No basta con que en las competencias ciudadanas yo le enseñe al muchacho la Constitución de 1991, si el muchacho no la puede poner en práctica: yo le puedo enseñar el preámbulo y el artículo que dice que Colombia es un Estado social de derecho, pero si él no sabe qué es Estado, social y derecho, si el muchacho no diferencia entre poder, autoridad y gobierno, o Estado y Nación, ¿qué estoy haciendo entonces?

2

Nosotros tenemos tres ejes para el currículo: el cuerpo, trabajamos la dimensión de lo estético, el sentido del cuerpo, el cuerpo social, el sujeto histórico, la relación sujeto-objeto. El segundo eje es la tenencia de la tierra; y el último es la ciudad. Alrededor de esos grandes conceptos articulamos los planes de estudio sin dejar de lado las propuestas del Ministerio de Educación y los Lineamientos.

3

Aquí hay cuatro ciclos de desarrollo: los chicos de cuatro a ocho años aproximadamente están en el ciclo exploratorio, los chicos de ocho a once años en el ciclo conceptual, los chicos de once a quince años en el ciclo contextual y los chicos de quince a dieciocho años en el ciclo proyectivo...

Como docente de Historia y Geografía, aquí me encontré con una propuesta diferente, novedosa que atiende las posibilidades que tiene un niño para comprender las Ciencias Sociales Ciencias Sociales. Encuentro un currículo de Ciencias Sociales Ciencias Sociales que empieza a los cinco años enseñando Etología, es decir, el comportamiento social de los animales, pues a los niños les encantan los animales. Esa asignatura rompió mi paradigma anterior de la enseñanza de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales en el cual se partía de la idea de que había que empezar con historia y geografía, quizás un par de asignaturas que tienen que ver con el desarrollo de pensamiento en los niños pero no había una asignatura que tuviera que ver con el desarrollo de pensamiento histórico en los niños.

4

La propuesta pedagógica del colegio tiene unos principios que fundamentalmente se mueven bajo la formación política de los jóvenes, de los chicos, apuntamos hacia eso: una formación política. Esta propuesta tiene que ver con un primer principio que es formar éticamente a los jóvenes... comprender en determinados niveles, por ejemplo en sexto, séptimo, octavo, noveno ¿qué es lo básico que debe conocer el estudiante? Tenemos una serie de pautas que le permitan al niño o al joven una comprensión de determinados procesos históricos, una interpretación no solamente verbal sino también escrita, entonces van apareciendo una serie de "habilidades" que él tiene que conocer, que tiene que aprender para poder ir formalizando.

En Primaria se trabaja un proyecto integrado de aula en el que se desarrollan conocimientos y habilidades básicas de matemáticas y lenguaje. A partir de este centro de interés, y de la mano de las habilidades en ciencias naturales y en Ciencias Sociales, resulta interesante que durante todo ese proceso de la primaria hasta segundo más o menos uno alcanza a ver que la mayoría de proyectos están muy concentrados sobre elementos muy concretos de los niños: los proyectos son dinosaurios, naves espaciales, el bosque de la imaginación; también de lo natural. Pero pues eso no excluye otros aspectos: por ejemplo, los niños de transición están trabajando Egipto pero sobre las cosas que ven...

No obstante las marcadas diferencias en los proyectos pedagógicos institucionales, o al menos en la forma como los describen los docentes entrevistados, se percibe un elemento común a todos: el énfasis en los intereses, los sentimientos y las emociones de los escolares, como un punto de referencia permanente, no solo para la elaboración de los programas de clase y la selección de las herramientas didácticas, sino también para la formación integral de los estudiantes. En algunos casos se llega al extremo de considerar que la educación en el colegio debe estar en función de los intereses o del proyecto de vida de los estudiantes. Y en otros, ese interés está motivado principalmente por los problemas familiares de los estudiantes de escasos recursos, como lo pone de presente un maestro:

Por la experiencia que yo he tenido, hay que equilibrar el manejo de la parte humana y la parte social. No sé que pasa en los colegios públicos. Aquí llegan estudiantes con ciertas dificultades económicas y familiares, el estudiante lo expresa: de pronto fue maltratado el día anterior y no viene al colegio; y en esos espacios que nosotros creamos para dialogar muchos han dicho: “profe, el colegio para nosotros es como ese espacio de escape, nos expresamos, compartimos, nos reímos tranquilos”. Tú te encuentras acá con estudiantes que te pueden llegar a decir: “profe a mí las vacaciones no me gustan, yo no quiero estar en la casa, los fines de semana son muy duros”, entonces uno hace un balance y los va formando como personas un poco más fuertes, un poco más pensantes.

Otra diferencia extrema se observa entre proyectos muy elaborados y estructurados y proyectos abiertos que otorgan mucha libertad a los estudiantes. Veamos dos ejemplos:

Proyecto estructurado

En el ciclo contextual, en sexto, los estudiantes ven *Relativismo social*, [en otras palabras] habilidades de pensamiento social y habilidades de pensamiento histórico. Hay una asignatura que se llama *Dinámica social* en la que ellos entienden el concepto del cambio y de la permanencia (...), estudiamos solo esos dos conceptos, es decir, las dinámicas que producen unos tiempos históricos de permanencia y las que producen, en unos tiempos muy cortos, revoluciones, reformas y desestabilizaciones de las permanencias. Esa es la primera asignatura pensada para que los estudiantes entiendan que hay tiempos muy cortos, tiempos medianos y tiempos largos, pero sobre todo el cambio y la permanencia. En la

segunda parte ven el relativismo social, es decir que de acuerdo al tiempo en que se produce un evento, si es en un momento de cambio o en un momento de permanencia, de acuerdo al contexto espacial se producen unas culturas que aunque estén en el mismo momento histórico son muy diferentes, o aunque estén en distintos momentos históricos son muy parecidas. Así vemos el relativismo histórico; en la adolescencia temprana: entre los once y los quince años, ellos desarrollan unas competencias de pensamiento social e histórico. Se toman ejemplos de cualquier cultura, todavía no se ve historia ni el tiempo histórico, pero se ve que hay unos grandes momentos en la historia: ellos ven que hay una prehistoria, una historia antigua y una Edad Media, pero no ven esto con detalle.

En el curso séptimo, la siguiente asignatura se llama *conceptos históricos*, en la primera se familiarizaron con el cambio y la permanencia y lo relativo de las mentalidades [y culturas] En el contextual B, es decir séptimo, los estudiantes (de 12 o 13 años) empiezan a ver conceptos históricos, lo primer que ven es el concepto de *tiempo histórico* y entienden que hay unos tiempos de larga duración, de mediana duración y de corta duración, que hay coyunturas. Tenemos en cuenta a Hobsbawm, es decir, que puede haber un siglo XIX muy largo (de 130 años) y un siglo XX muy corto (de 80 años), que va de la Primera Guerra Mundial a la crisis del socialismo, o el colapso de la Unión Soviética.

También ven los conceptos de revolución, de reforma, de coyuntura. Se ve qué es un modo de producción, qué son las relaciones sociales de producción. Estos son los conceptos que les permite desarrollar la habilidad de comprender la dinámica de los cambios y las permanencias y el relativismo social y cultural; esas son las habilidades y competencias que se busca desarrollar en sexto y séptimo.

En el último ciclo de adolescencia temprana, que aquí llamamos contextual, se les enseña a contextualizarse socialmente en el presente y a entender que no es el mundo alrededor de ellos sino que tienen que reconocer a otros y descentrarse.

La etapa conceptual en primaria está más centrada en entender conceptos sociales como qué es trabajo y qué es producto. También aprenden conceptos geográficos como espacio y clima; y conceptos sociológicos, como rol, estatus, grupo social, instituciones, etc. Ellos están aprendiendo puros conceptos de todas las Ciencias Sociales Ciencias Sociales: eso es lo que ven en primaria.

Proyecto abierto

...esto es una búsqueda –dice uno de los profesores más antiguos del colegio-, no vamos a sacar un prototipo de estudiante con [determinadas] características, esto es una búsqueda en todo sentido: se parte, en el caso de décimo y de once, de algunos conceptos teóricos haciendo unas indagaciones de lo que es la formación del Estado pero desde la perspectiva de Occidente, entonces comenzamos a delimitar a nivel macro las civilizaciones de Occidente, hacemos todo ese recorrido haciendo un paralelo con Colombia: su proceso de formación como Estado Nación, tanto a nivel ideológico como político, y el desarrollo económico que ha tenido. En [grado] once comenzamos a integrar todos estos sucesos históricos pero ya a partir de conceptos como la modernidad de occidente, y tratamos de articular todos estos conceptos políticos y culturales a un concepto teórico mucho más amplio que encierra el proyecto moderno de Occidente y comenzamos con una serie de reflexiones no solamente desde las raíces mismas de Occidente sino también de lo que América ha ido construyendo en esa interrelación... Surgen discusiones, preguntas e

hipótesis que vamos trabajando y que van dinamizando la clase, la consulta bibliográfica es un poco más fuerte y formal, se hace un acercamiento a documentos de otra naturaleza.

Dice otro profesor del mismo colegio:

...el año pasado tuvimos una discusión y los de área de [Ciencias Sociales] construimos un documento que proponía unos puntos de arranque y de llegada, pero ese documento no es *dios ni ley* sino que queda tan abierta la propuesta que seguramente el otro año las Ciencias Sociales Ciencias Sociales pueden cambiar, o sea que no quede como una cosa totalmente estructurada. Entonces sí tenemos unos puntos de arranque y de llegada pero digamos que no son [obligatorios]. Por ejemplo, yo esperarí que los pelados que llegan a octavo el año entrante tengan unas nociones de historia antigua, y que en séptimo más o menos hayan podido aproximarse a lo que yo espero poder arrancar que es la transición [del feudalismo al capitalismo], digamos que en octavo. A diferencia de los estándares o lineamientos [del MEN], uno no quiere devolverse: hablar de los romanos para explicar unas transformaciones de la sociedad, sino tener un punto de partida y que los niños estén de una o otra manera empapados, no necesariamente mucho, pero que tengan unos referentes mínimos para arrancar y así sucesivamente. También se esperará que los pelados de décimo y once tengan unas nociones mínimas de la historia de la formación del Estado y unas aproximaciones a la economía para darle rienda a lo que pueda pasar allí.

Educación en torno a proyectos:

...nosotros aquí tenemos algo muy importante y muy significativo: trabajamos por proyectos; el trabajo por proyectos nos da un contexto muy interesante que nos permite realmente hacer una aplicabilidad óptima de los estándares del Ministerio de Educación. En algunos grados, el contexto lo dan las Ciencias Sociales Ciencias Sociales: de ahí partimos y enfocamos todo en el presente, problematizamos y empezamos a mirar hechos anteriores, sus causas, sus efectos.

Por ejemplo, en el proyecto de cuarto grado lo que hacemos es poner un contexto; desde el área de Sociales estamos viendo desde la época de la Independencia a la actualidad, tenemos un rol, ese rol en nuestros niños es *Cuarto por Colombia Investigando*, analizando el pasado y presente de nuestro país. Todos los grados tienen un rol, tienen un título del proyecto y dan un contexto. En mi caso, por ejemplo, en el cuarto periodo vimos el tema de la Gran Colombia, como la intención es que los niños puedan ver el presente y el pasado, trabajamos todo lo histórico en la gran Colombia y qué pasaría si en este momento existiera la Gran Colombia. Para eso manejamos una situación problema por cada uno de los grados y por cada periodo académico...

Al comparar la dicho por los docentes sobre el contenido de sus programas de Ciencias Sociales Ciencias Sociales e Historia, las diferencias más acentuadas tienen que ver, por una parte, con el proyecto pedagógico del colegio, y por otra, con la formación y la experiencia académica del docente y la disponibilidad de recursos didácticos tanto en el colegio como por parte de los estudiantes. Se observan sin embargo aspectos comunes como el uso de secuencias cronológicas en la enseñanza de la historia de las civilizaciones occidentales (Antigüedad, Edad Media, Renacimiento, época Moderna). Y todos trabajan, aunque de muy distintas maneras, la Historia de Colombia, incluyendo

hechos y fenómenos de pasado reciente como el Bogotazo, la toma y retoma del Palacio de Justicia, el narcotráfico y el conflicto armado interno. Por lo demás, hay docentes que trabajan, con sus estudiantes, conceptos históricos sofisticados como las diferentes temporalidades del historiador francés Fernand Braudel, o la concepción de los siglos largos y cortos del historiador inglés Eric Hobsbawm.

Mención aparte debe hacerse de los colegios extranjeros que tienen Bachillerato Internacional. De acuerdo con una joven profesora, la Historia de Colombia y América la enseñan profesores colombianos, la de Europa y otras regiones del mundo la enseñan profesores ingleses.

Yo enseño procesos de Independencia, incluso de Norte América: No es simplemente una reproducción del conocimiento histórico sino que hay acercamiento a la investigación de historia...

En el Bachillerato Internacional [IB siglas en inglés], que serían décimo y once, los estudiantes toman una asignatura que se llama Historia y que se diferencia de Ciencias Sociales Ciencias Sociales, para que no haya esa confusión porque la Historia es como una disciplina aparte que no tiene nada que ver con las Ciencias Sociales Ciencias Sociales: Ahora le cambiaron el nombre de Humanidades por el de Individuos y sociedades, para que sea más contextualizada en los conflictos del mundo, en lo que significa ser un buen ciudadano y comprender la historia en perspectiva. Si un niño quiere ver Historia como profundización tiene que tomar una asignatura que es casi un preuniversitario, es muy exigente.

No faltan, además, los profesores que lamentan la excesiva autonomía que actualmente tienen los colegios, y los docentes, para definir el pensum escolar y los contenidos de los cursos.

Dentro de esa autonomía mal dada, digo yo, porque antes era muy fácil saber que tu ibas al colegio A al colegio B y no encontrabas diferencias y que estaban manejando exactamente lo mismo, establecido por el Ministerio de Educación, hoy el problema es grande porque resulta que al pasar de un colegio a otro te chocas con que esta materia no la he visto, estos temas no los he visto. Hablando del colegio [donde enseño ahora] hasta este año se establecieron los famosos *módulos*: ese es otro escenario economicista que se implementó en las instituciones y se quitó la globalidad de los manejos de las temáticas para hacerlos muy particulares. Ese es el peligro que hoy corre la Historia: que yo la cuento desde mi punto de vista, si yo soy conservador desde mi punto de vista, si soy liberal o del Polo desde mi punto de vista. Antes se contaba la historia sin tomar partido, se hacía como una rama de la enseñanza de aprendizaje donde lo importante era dar a conocer los contenidos.

Por los tiempos que hoy se manejan, por la dinámica estadística que le han dado a la educación donde el docente se ve obligado a estar llenando [formularios] y estandarizado [los contenidos], se ha olvidado lo esencial: la transmisión de los conocimientos en sí, así digan que el docente no es el que transmite conocimientos. Quien enseña Historia tiene que

ser un historiador, tiene que haber un guía, eso no lo podemos cambiar. Hoy les pregunto a los estudiantes de décimo grado si saben algo de Panamá y ellos no saben nada: solo saben que es un país que existe y pare de contar pero la historia no la conocen y es una historia reciente en términos de años, es un siglo. Si lo vamos hacer vamos a darles toda la libertad para que lo hagan, pero esa libertad es la que nos lleva a caer en eso que yo critico siempre, ese famoso humanismo donde a mí se me da la gana de hacer lo que yo quiera y tiene que respetarme es el que creo yo ha llevado a la crisis y los currículos hasta hoy, para el próximo año el colegio creo que ha implementado volver ayudarse de los famosos libros donde es una editorial la que le plantea los libros de texto.

En cuanto a los temas y personajes que mayor interés despiertan entre los estudiantes, lo dicho por los docentes indica que les atraen principalmente acontecimientos políticos y militares del siglo XX, como las dos guerras mundiales, y sienten especial curiosidad por Hitler. De Colombia les llaman la atención el narcotráfico y la violencia política; y en concordancia con ello, los personajes que al parecer les interesan más son el actual presidente, Juan Manuel Santos, el expresidente Uribe Vélez, Pablo Escobar y varios líderes políticos asesinados por motivos políticos, entre ellos Gaitán, Galán, Pardo Leal, Jaramillo Ossa y Pizarro Leóngómez. De las víctimas de la violencia reciente también mencionan al humorista Jaime Garzón.

No deja de sorprender el interés de los escolares por la historia política y militar del siglo XX; e igualmente, su falta de interés por la historia del arte y de la cultura, e incluso por el género biográfico, tan en boga hoy en día. Con excepción de un docente, los demás no mencionaron, entre los personajes que les interesan a los estudiantes, a los deportistas.

Las diferencias sociales y culturales de los colegios privados se alcanzan a percibir en las respuestas de los docentes a nuestras preguntas sobre las estrategias y recursos didácticos que ellos utilizan para enseñar Ciencias Sociales Ciencias Sociales e Historia. Veamos algunas respuestas especialmente reveladoras.

Docentes de colegios de estrato tres

1

En décimo y once, en noveno también, vemos las problemáticas que ha tenido nuestro país y tratamos de enfocar la parte de la violencia, de las víctimas, de ideologías, de pensamientos diferentes. Por ejemplo, lo que nosotros hicimos con la celebración del 20 de Julio, que tuve la oportunidad de manejarlo, fue totalmente diferente a lo que siempre se había hecho: hicimos la introducción de lo que fue la Independencia y cada curso se enfocó en un hecho histórico que hubiera marcado la vida del colombiano: la toma del Palacio de

Justicia, la recreación de la avalancha de Armero; con el grado octavo hicimos la bomba al DAS, con grado noveno ellos manejaron la historia colombiana como tal, con décimo **el Bogotazo**, y con varios estudiantes de todos los cursos hicimos la intervención de los grandes líderes políticos asesinados en Colombia: **Luis Carlos Galán, Bernardo Jaramillo Ossa, Jaime Pardo León, Carlos Pizarro Leóngómez**. Decir lo que realmente nos ha marcado a nosotros los colombianos funcionó muy bien: todos los muchachos apasionados con el tema de Armero: ver la forma dramática como lo representaron ellos y terminar con las últimas palabras de Omaira fue estremecedor: todo el colegio quedó impactado.

2

...para ellos hoy los personajes son los futbolistas, porque es lo más inmediato que ellos tienen. Pero hay un chico que el papá es Representante a la Cámara y él sí lee muchísimo porque su contexto lo ha hecho de esa manera. Pero a mí me toca coger por ejemplo la historia de **Falcao** y decirles por qué Falcao ha llegado donde está, por qué **James** ha llegado donde está, porque dentro de sus parámetro de vida ha tenido que ser un hombre disciplinado, ha tenido que leer la historia de otros futbolistas que como él pudieron haber llegado y no llegaron y entonces él tuvo que cambiar de chip para volverse ordenado, juicioso. Personajes como **Álvaro Uribe**, a ellos les interesa por la política que él estableció, así no lo hayan vivido ciento por ciento porque tenían ocho o diez años, pero lo que escucharon y escuchan en sus casas de sus viejos se les ha quedado en la cabeza. Otro personaje que ellos tienen muy en cuenta es Maduro, por el inmediatez, pero no es que sean grandes admiradores de mucha gente. Ellos más bien son admiradores de la tecnología.

Docentes de un colegio de estratos 4 y 5

En grado noveno el tema para ellos es, primero, la Segunda Guerra Mundial: a veces hasta saben más que uno porque tienen el abuelo, el tatarabuelo, que les ha contado mil cosas; también les gusta mucho el tema de la Guerra Fría, que no se trató de algo bélico sino que es algo más ideológico: ellos insisten en que aún estamos en una guerra fría. Sobre el gobierno de Rojas Pinilla, hoy justamente un chico me preguntó: “No entiendo por qué se dice que es un dictador si realmente hizo tantas cosas buenas por Colombia, entonces ellos cuestionan cosas. Cuando empezamos a tocar el tema de Rojas Pinilla les preguntaba ¿Qué les han contado sus abuelos? Unos decían que trajo la televisión y preguntaban ¿por qué es malo? A los chicos les interesa muchísimo la historia y a mí me fascina porque finalmente eso fue lo que estudié, entonces yo diría que a la mayoría de chicos les gusta muchísimo.

Docentes de colegios de estratos 5 y 6

1

A mí me encanta la clase con ellos porque yo nunca les tengo que decir nada: ellos se meten en el personaje que escogen, [para hacer un diario imaginado] porque les gustan mucho los juegos de rol y como para poder ser un buen azteca yo tengo que investigar, porque no puedo decir que amanecí comiendo *Choco crispis*, alguno me dice: “Miss, me comí una gallina” y yo le digo: “¿estás seguro de que había gallinas?”, o “me comí un cerdo” porque a veces encuentran cosas de comida azteca donde hay cerdo y yo le digo: “los españoles trajeron los cerdos” y ellos dicen “cómo, en serio?”. Entonces tienen que volver a

buscar fuentes porque se dan cuenta de que no les sirve la primera fuente. Yo miro lo que estás haciendo y a veces les digo: “esto no es clase de literatura”.

Opiniones de dos maestras

Yo diría que en los grandes hay una relación muy fuerte entre la historia y la guerra, entonces sabemos que lo que se piensa de los historiadores hace muchos siglos es que son los que cuentan la guerra y ellos de alguna manera tienen esa idea, porque cuando llegan a décimo, que es cuando se trabajan las guerras mundiales y los antecedentes del siglo XIX, les llama la atención trabajar sobre esos personajes. Hasta cuarto de bachillerato, les interesan los grandes pensadores del mundo y personajes como **Hitler y el Che Guevara**.

[De los colombianos] les interesan **Gaitán, Jaime Garzón, Luís Carlos Galán**. A los grandes les llaman la atención los personajes que han sido mártires, que han sido acallados...

La onda política les gusta mucho, por ejemplo **Santos y Uribe Vélez** les interesan.

Como tenemos niños de diferentes regiones, por ejemplo, paisas y venezolanos, el tema político para ellos es importante. También les llama la atención el tema del estado islámico, de las migraciones, la creación de los muros: a ellos les impactó mucho todo eso.

Otro tema es el narcotráfico: ellos quisieran saber de eso y hacen comparaciones entre **Hitler y Pablo Escobar**. Los grandes hablan mucho sobre conflicto y guerrillas, y una de las preguntas que se hacen es la diferencia entre paramilitares y guerrillas, entonces ahí es donde uno puede ponerlos a leer teóricos que hacen la diferencia entre paramilitares y guerrilleros y que pueden estar en un nivel aceptable para ellos.

Colegio policlasista

Hace dos años me pasó una cosa interesante en historia del siglo XX: un grupo de muchachos me dijo: “a nosotros nos interesa mucho la ciencia ficción”, e hicieron un trabajo espectacular de autores, de temas, de novelas, de películas tanto de Estados Unidos como en Europa, y de la Unión Soviética, y compararon todo eso. Lo importante es que a través de esa investigación buscaron entender los conflictos que los textos reflejan, el desarrollo tecnológico y plantear hipótesis acerca de las posibilidades del desarrollo del pensamiento humano, de la tecnología, de la ciencia; preguntas de carácter ético. Uno puede entender la historia del siglo XX a través del estudio de la ciencia ficción. Aquí hubo un seminario hace tres años que se llamó “El siglo XX a través de la música”, en el ciclo proyectivo... Este año hemos logrado que los chicos se interesen en el impacto de los movimientos feministas en Colombia, la vinculación masiva de las mujeres a la producción y al trabajo, los impactos sociales en la familia, los impactos en la demografía del país...

4.2. Estrategias didácticas, uso de textos escolares y de otros recursos didácticos

Antes de referirnos a lo que dicen los docentes entrevistados sobre sus formas de enseñar y los recursos que utilizan en sus clases, conviene citar una interesante observación de Ruth Amanda Cortés y otros a propósito de un Diplomado para docentes de Historia, realizado en Bogotá en el año 2010, dentro de las actividades conmemorativas del Bicentenario de la Independencia¹⁸⁹.

....el Diplomado demostró que más que los contenidos, o qué se enseña, la dificultad radica, para muchos docentes, en cómo se enseña lo que se sabe, es decir, la didáctica, lo cual indicaría que se desconocen elementos propios de una disciplina que, como la Historia, se fundamenta en fuentes y son precisamente esas fuentes propias las que deberían guiar u orientar, al menos en principio, y con el debido rigor, si así se estima, el derrotero didáctico.

La incapacidad de usar las fuentes y métodos de la Historia de manera significativa y atractiva es uno de los factores que explican el disgusto que despierta esta ciencia en los educandos y muchos docentes creen que apelando a “fuentes” alternas, como el cine, las imágenes o la literatura, esquivan este problema que no sería tal si el bagaje propio se utilizase con la amplitud de su riqueza, ingenio y recursividad...¹⁹⁰

Cabe aclarar previamente que en las entrevistas a los docentes no abordamos el complejo tema de la didáctica de la Historia. Preguntamos solamente por el tiempo semanal dedicado a las Sociales y a la Historia, y por las estrategias y recursos didácticos utilizados por los docentes en sus clases. Pero algunos se refirieron a los fundamentos conceptuales del currículo y a las formas de enseñanza. Veamos lo que dice al respecto una profesora:

El equipo del área [de Ciencias Sociales Ciencias Sociales] empezó hace 23 años a desarrollar los currículos, trabajamos a profundidad no en extensión: si vamos a trabajar el concepto revolución nos dedicamos tres meses sólo a ese concepto, identificándolo, mirándolo desde distintas partes, viendo las variedades de las revoluciones, los conflictos que generaron esas revoluciones, etcétera. Entonces se trabaja por niveles: Nivel uno, se miran las ideas que tienen los niños, por ejemplo, ¿qué es un hombre moderno para ellos? Los niños decían: “un hombre moderno es un hombre que carga computador, que tiene una casa inteligente, que usa celular y demás”; y las niñas decían: “un hombre moderno es un tipo que se viste de colores, que se deja el pelo largo, que toca guitarra eléctrica, que se va de la casa muy temprano; y ¿qué es un hombre antiguo? Los muchachos decían “pues un troglodita que vivía en las cavernas”; y las niñas decían: “un tipo que se vestía de blanco y

¹⁸⁹ Varios autores (2012) *Historia que hacen historia*, Alcaldía Mayor de Bogotá/IDEP, 2012, p.31.

¹⁹⁰ *Ibíd.*

negro con corbata, que vivía hasta los cuarenta años en su casa con la mamá”. Este es un ejemplo de cuando vemos la modernidad y la antigüedad, lo moderno y lo premoderno.

Partir de esas ideas previas es clave porque una cosa es el concepto de la historia y otra cosa es la idea previa que el niño ve, que puede ser múltiple. Se emplean unas estrategias de desestabilización para romper la idea previa, para que ellos duden de ella y empiecen a ver que hay otros conceptos y hay otros contextos. En el caso particular del ejemplo, yo tomé unos párrafos de pensadores modernos de distintos tiempos, los leía y les preguntaba: ¿Esta persona que escribió esto cómo piensa: como una persona antigua o moderna? Pues encontraron la regularidad: sí todos son modernos, pero este escribió en 1500, este en 1700 y este hace 10 años, ellos empiezan a decir: pero si escribió hace quinientos años cómo podemos hablar de una persona moderna. Empiezan a dudar. Luego volvemos a mirar los párrafos y ellos empiezan a encontrar que hablan de libertad, de autonomía, de derechos y empiezan a entender lo moderno, ahí no se les ha explicado nada: solo se les dan unas lecturitas y ellos van encontrando regularidades, empiezan a cambiar su idea previa y así uno deja el terreno arado para que ellos empiecen a pensar. También leemos párrafos de personas del año 2000, sin decir los nombres, que no hablan ni de la libertad ni de autonomía ni de derechos, sino de sumisión, de sujeción etc., entonces ellos dicen: “¿cómo puede haber personas que piensan premodernamente y cómo puede haber hace quinientos años personas que piensan más modernamente que estos de ahora? Esas son estrategias de desestabilización que los hacen romper la idea de la linealidad y ahí aparece el momento para que ellos entiendan lo relativo y lo dinámico de la sociedad en tiempos, en espacios, ese es el primer nivel de “ideas previas”. Entonces se lanzan a leer y a preguntar; ellos mismos empiezan a buscar por qué el tiempo cronológico y el tiempo histórico no son lo mismo, y podemos hablar de comunidades que están en la prehistoria y que están viviendo en Colombia...

Dejando de lado la cuestión de la didáctica de la Historia, las respuestas de los docentes muestran un variado repertorio de estrategias y recursos didácticos, unos intuitivos y rutinarios, otros fundamentados pedagógicamente.

Aun cuando todos los docentes hacen cierto énfasis en el uso de medios audiovisuales, de los cuales algunos dicen que son más atractivos y estimulantes para los niños y los jóvenes, hay notables diferencias en los recursos didácticos con que cuentan los colegios privados. En efecto, mientras los colegios de estratos altos cuentan con buenas bibliotecas y videotecas, programas *en línea*, aparatos electrónicos, tableros inteligentes y muchos otros recursos, los colegios de estratos medio y bajo apenas cuentan con unos pocos aparatos (televisores, computadores, video beam), y si acaso con una biblioteca de muy pocos libros. Sobra decir que en estos colegios muy pocos los niños pueden comprar *tablets* y libros.

La muy desigual dotación de recursos didácticos en los colegios privados, junto con la formación académica y la experiencia de los docentes, explican en buena medida las diferencias en las formas de enseñar. Por ejemplo, mientras en los colegios estratos

medio y bajo, los maestros usan textos escolares que, por lo general, les regalan las editoriales, y se valen de series históricas y documentales de divulgación masiva, producidos por *Historia Channel*¹⁹¹, *Discovery Channel* y *National Geographic*; en los colegios de estratos altos hay buenas bibliotecas y videotecas, e incluso préstamo de libros de la Biblioteca Luis Ángel Arango, así que en lugar de textos escolares, aunque algunos los usan, los docentes preparan sus clases con libros académicos de Historia, Filosofía, Sociología, Antropología, etcétera. Y a los estudiantes los ponen a leer textos académicos. Gracias a la lectura de textos académicos, a los trabajos de investigación y a las discusiones en el aula de clase, entre otras actividades, los estudiantes de estratos altos adquieren habilidades y competencias que les facilitan su ingreso a la universidad.

Entre las estrategias didácticas mejor estructuradas, y que obedecen a una concepción pedagógica, destacamos las siguientes:

1) La elaboración de proyectos por parte de los estudiantes de los diferentes grados o niveles que permiten materializar la idea de la integralidad de las Ciencias Sociales. Ciencias Sociales, por una parte, y la formación de habilidades y competencias argumentativas y de investigación, por otra parte.

[En este colegio] todos los grados tienen proyectos, incluso los más pequeños.

En décimo grado, por ejemplo, aprovechamos el nivel y las metas que han adquirido previamente los estudiantes, para hacer un proyecto alterno con el Plan de la Unidad, el cual contempla los temas y las actividades; el proyecto es paralelo y se va desarrollando dentro del aula, les damos un tiempo para que esas herramientas que adquieren en el aula las puedan aplicar en un gran producto que se presenta al final del año. Y los niños de once hacen un proyecto de investigación para graduarse y eso los obliga a trabajar en revisar fuentes.

También hay proyectos trimestrales integrados con otras áreas. Por ejemplo, en primaria identificamos proyectos integrados con biología, con español, con matemáticas; también en los cursos superiores lo hacemos así.

2) La lectura de textos académicos

¹⁹¹ Los programas de historia y los documentales de *History Channel* han sido criticados por su falta de rigor científico y por el predominio de elementos de ficción. También han sido criticados por la obsesión con Hitler y la historia militar, y por su sesgo pronorteamericano. Sin embargo, será tal el éxito de este canal de TV que actualmente tiene sucursales en algunos países de Europa y en Latinoamérica. https://es.wikipedia.org/wiki/The_History_Channel

...aquí se usan libros de sociólogos, de economistas, de historiadores, de geógrafos, primero se les dan párrafos [a los estudiantes] para iniciarlos, después el profesor explica qué es lo moderno, lo premoderno y lo conceptualiza. Ellos van tomando nota, y cuando tienen el concepto se les entregan páginas didactizadas, es decir, se va poniendo el lenguaje técnico y entre paréntesis el lenguaje coloquial. Inicialmente no se les deja solos porque podrían o aprenderse el párrafo de memoria o no leerlo porque les parece muy denso. Son lecturas muy básicas.

En el nivel tres quitamos el lenguaje coloquial y empezamos a poner el lenguaje técnico porque en dos años tendrán que leer, por ejemplo, a Hobsbawm; entonces ya empiezan a hacerse eruditos en el lenguaje de la historia; eso depende de la didáctica que use el profesor porque si el profesor es más expositivo, más oral, no lo captan, pero si los pone a leer en donde hay más operaciones de pensamiento pues ellos van desarrollando un vocabulario histórico. Luego se los pone a exponer y a explicarle a sus compañeros, que son muy preguntones y han hecho la misma lectura, entonces empiezan a argumentar y contraargumentar y al finalizar ellos pueden idear una situación hipotética de una sociedad hipotética, una revolución hipotética, un momento y un espacio hipotéticos en donde ellos ponen en juego esos conceptos y esa explicación, interpretación de esa sociedad hipotética para analizarlos como si fueran pequeños historiadores digamos, es muy diferente a la educación tradicional.

3) Las salidas pedagógicas.

Uno de los colegios para estudiantes de estratos altos, además de estructurar la enseñanza de Ciencias Sociales en torno a proyectos, realiza salidas periódicas de los estudiantes a la ciudad y a distintas regiones del país.

El colegio tiene la política de que las salidas pedagógicas son importantes, entonces de acuerdo al tema y al propósito, lo que hace el profesor es proponer una salida pedagógica. En décimo y once esas salidas tienen objetivos específicos según los énfasis. El grado once tiene dos o tres salidas al año para profundizar en sus temas. Aparte de esas salidas los estudiantes participan en el proyecto de *Conoce Colombia*. Que es transversal y obligatorio: desde preescolar hasta décimo grado tienen un destino en el país.

4) La realización de seminarios temáticos

El seminario del ciclo proyectivo, que es intercolegiado, participan sesenta personas. Se exponen las tesis sobre el tema que se esté estudiando y como son muchos los especializamos por grupos. Por ejemplo, un grupo se encarga del problema de música en los años sesenta, otro del teatro, otro del cine. En cada grupo debe haber por lo menos dos chicos de noveno y dos de décimo; tienen tareas diferentes pero la temática es la misma; son tres niveles distintos de desarrollo o sea que realmente cada grupo tiene tres años de seminario. Este año hemos logrado que los chicos se interesen en el impacto de los movimientos feministas en Colombia, la vinculación masiva de las mujeres a la producción y al trabajo, los impactos sociales en la familia, los impactos en la demografía del país...

Para acercar a los estudiantes de último grado al mundo universitario, un colegio envía a sus estudiantes de último grado a tomar cursos electivos en la Unidad del Rosario.

5) La escritura de diarios y la construcción imaginaria, pero basada en datos reales, de personajes y situaciones del pasado. Esta es quizá la estrategia didáctica más ingeniosa para enseñar historia, de las que hemos visto en este trabajo. De no ser porque vimos dos libros de la maestra que recogen los diarios y las ilustraciones hechas por los niños, dudaríamos de la función pedagógica de este invento.

En quinto, para ver imperios prehispánicos, yo me inventé que los estudiantes hacen un diario como si fueran una persona de un imperio y en ese diario tienen que inventar un personaje: ellos escogen si son incas, mayas o aztecas. Si yo quiero ser una sacerdotisa o un guerrero o una artesana o un chamán o un esclavo o que me saquen el corazón. Muchos quieren ser del imperio Inca: hacen una portada de un diario como si fueran Incas y deben incluir fuentes, o sea tienen que ir a investigar.

Yo no les dicto clase: prácticamente solo les explico cómo buscar en Internet. Ellos tienen que llevar su *Ipod* y su computador y averiguar qué comían los incas, o los mayas: “hoy me desayuné chocolate”, entonces buscan cómo decían chocolate y qué se ponían de trajes. Llevo haciéndolo como seis años y ha funcionado mucho para que el niño indague, cite fuentes y explique cuál es la relación con otras personas del imperio en su función. Es algo chévere porque ellos investigan lo que ellos quieren investigar y desarrollan habilidades también.

Sin tanta sofisticación, y con recursos muy escasos, hay docentes de colegios de estratos bajos que, en sus clases de Historia, hacen *juegos de rol* y dramatizaciones de situaciones y personajes, como el maestro que organizó una singular puesta en escena para la celebración del 20 de Julio, a la que ya hicimos referencia.

Concluamos este punto poniendo de relieve que en la enseñanza de Historia en los colegios privados también inciden el tamaño de los grupos, la intensidad horaria semanal (varía entre 2 y 4 horas) y el talento del docente.

4.3 ¿Para qué enseñar Historia en la sociedad actual?

Esta pregunta ha dado lugar a reflexiones y debates importantes en torno a la enseñanza de la Historia en diferentes países, principalmente a raíz de confrontaciones bélicas y sucesos violentos de impacto mundial. Es sabido que en Europa y EUA las dos Guerras Mundiales tuvieron importantes repercusiones no solo en la investigación histórica sino también en el pensum de primaria y secundaria y en los programas de Historia de las universidades. Otro hecho que, por supuesto, ha motivado cambios en la enseñanza de historia y Ciencias Sociales no solo en Estados Unidos sino en otras latitudes, es el dramático atentado a las torres gemelas del World Trade Center en NY y otros lugares estratégicos, el 11 de septiembre de 2001.

Colombia no ha sido la excepción. No es casual el que importantes reformas educativas en el siglo XX se hayan dado en momentos de transición de guerras o confrontaciones armadas internas a procesos de paz. Tal es el caso, entre otras, de las reformas educativas de 1903, 1949 y 1984, a las cuales hacemos referencia en el Capítulo 1 de este informe. No es casual tampoco que las asociaciones de historiadores colombianos hayan revivido el debate por la supresión de la enseñanza de la Historia como asignatura independiente del pensum escolar precisamente cuando se está llevando a cabo un nuevo proceso de paz que, entre otras cosas, ha puesto de relieve la importancia de los testimonios de las víctimas y de la “verdad histórica” sobre el conflicto interno, con miras a la reparación de las víctimas, la reconciliación nacional y la no repetición. A este tema dedicamos el capítulo 5 de este informe.

Ahora bien, lo dicho por los docentes sobre el para qué enseñar Historia en la educación Básica (primaria y secundaria) y Media (10° y 11° grados), muestra la persistencia de antiguas justificaciones y la emergencia de argumentos relacionados no solo con la lógica de la ciencia histórica, sino también con funciones éticas y políticas atribuidas a la educación escolar. A continuación citamos literalmente las respuestas de los docentes entrevistados. De los colegios en donde entrevistamos a varios docentes, escogimos la respuesta más elaborada. Y aunque se perciben diferencias según la estratificación de los colegios, en este caso optamos por citar las respuestas sin un orden preestablecido.

1

Después de las guerras mundiales se plantea ¿para qué enseñar Ciencias Sociales Ciencias Sociales si nos seguimos matando? Entonces me parece que el momento que está viviendo Colombia, el proceso de paz, yo sí creo que es un terreno fértil para renovar esta discusión sobre la enseñanza de la Historia, y en últimas para responder qué impacto tiene la enseñanza de la Historia en la formación de los ciudadanos, en las relaciones sociales de convivencia, en las mentalidades, en los futuros ciudadanos que no van a ser historiadores ni geógrafos y que posiblemente la única historia que aprenden es la que ven en el colegio.

Pero independiente de quién sabe historia y quién le da un uso social a la historia, lo mínimo que se espera de la enseñanza de Ciencias Sociales Ciencias Sociales es la formación en valores como identidad, fraternidad, pensamiento flexible, tolerancia, intolerancia en algunas cosas, que es lo que el conocimiento de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales puede formar en un joven para que cuando sea mayor de edad y llegue al mundo real, cuando lea un editorial o una noticia, o vea un noticiero, empiece a generar un pensamiento crítico.

2

Yo pienso que la historia lo que hace es que el niño se dé cuenta de que es capaz de todo... Si yo empiezo a darle por ejemplo un mapa, si yo empiezo a decirle 'mira esta foto de los antepasados tuyos, estos son tus abuelitos, estos tus bisabuelos, estos tus primos', voy a lograr que él relacione esa historia con la necesidad de conocer el pasado. Sencillamente la competencia que yo voy a despertar en él es la competencia argumentativa y propositiva para que él pueda ser alguien en la vida, para que si se dedica a hacer cosas ajenas a la misma Historia, involucre la historia como parte de su desarrollo intelectual cognoscitivo.

3

Me parece que la enseñanza de la Historia sigue siendo pertinente en la medida en que junto con la Filosofía son la base de las ciencias en general, de la construcción de identidad, de colectividad, de un pensamiento hacia el futuro y de un presente, pues parten de un reconocimiento histórico. Yo creo que el reto de nosotros está en lograr, cuando enseñamos historia, en no quedarse en datos sueltos, sino lograr una articulación y un significado, e incluso poder darles una reubicación constante [a los estudiantes] frente a lo que les pasa a ellos en su vida cotidiana.

Yo creo que el aprender Historia en este tiempo es más pertinente porque necesitamos de la construcción de la identidad. Con la modernidad y la posmodernidad se ha diversificado mucho el pensamiento y se han esfumado en muchos sentidos los propósitos.

4

Enseñar Historia es importante para que [los niños y los muchachos] conozcan su pasado y la raíz de donde vienen las cosas. Las cosas no se dieron porque sí, todo tiene un principio, un fin, una evolución. Hay que crear conciencia de lo que nos ha pasado y de lo que hemos vivido, que los estudiantes tengan una postura crítica y argumentativa, que puedan expresar

y tener una idea clara de lo que vieron, un gusto por la historia y de rescatar esa parte humana que hemos tenido a través de la historia.

5

A los niños de primaria les gusta mucho escuchar de historia, de todo lo que ha pasado, las narraciones y los hechos: “¡Profe y de verdad se pelearon! ¿Profe y de verdad Cristóbal Colon llegó en barco?”, entonces eso hay que aprovecharlo (...). Si los niños ven lo que pasó desde el descubrimiento de América puede que lleguen a entender por qué las cosas están así ahorita, si uno lleva todo ese proceso de a poquito van a comprender, que es lo yo quiero en cuarto, por qué el proceso de paz, por qué la revolución, por qué ellos que están como en esa pre adolescencia son rebeldes, por qué quieren ser libres y qué es la libertad, qué razones tuvieron los criollos para liberarse de los españoles y qué razones tiene usted para ser libre. Entonces como que todo eso los llama a ellos y como que los hace reflexionar en cuanto a la historia.

6

Estamos en un mundo que tiende a la deshumanización: el estudio de la historia en este momento hace parte de la resistencia a no generar solamente seres para la productividad sino seres críticos y que aporten desde la conciencia social, desde el reconocimiento del otro, desde la conciencia de las problemáticas de una sociedad (...). Aquí nos apegamos a lo que son los lineamientos de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales y lo que pide la educación nacional que es la formación de ciudadanos y seres críticos para esta sociedad. Y aún más ahora que estamos todos montados en la esperanza de la paz y de una sociedad con menos violencia.

8

Para mí es muy importante poder dar a los estudiantes, desde las Ciencias Sociales Ciencias Sociales, una interpretación del presente y del pasado. También es importante tener una posición frente a la sociedad actual, una actitud crítica, aumentar el sentido de identidad y pertenencia al lugar donde se vive y conocer otras culturas. El relacionarse con los otros también me parece muy importante dentro del ámbito de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales.

9

Yo les digo a mis estudiantes que el mundo siempre se mueve en estructuras: hay una estructura política, una estructura económica y una estructura social; las estructuras hoy son una cosa y mañana son otra, pero tal vez pasado mañana vuelvan a lo que fueron hace unos años. [Se trata de mostrarles] la importancia de conocer las manifestaciones de dichas estructuras y entenderlas, tal vez comprenderlas, y tratar de mejorar en cuanto los conflictos, [preguntándose] el por qué y qué fue lo que sucedió.

10

Para mí enseñar Historia es pertinente para entender el presente y quitar los prejuicios, yo no enseño profundamente pero si trato de que ellos vean que la manera como hablan explica el pasado; es como una relación dialéctica, por ejemplo ellos son racistas, son

clasisitas y dejan de ser tan prejuiciosos, entonces yo creo que la historia le da a uno mucha perspectiva de comprender el mundo actual. Yo voy del presente al pasado, yo les digo: “¿por qué hay tantas personas negras en un semáforo?” y así empiezan a entender la esclavitud y empiezan a entender y a sentir la [noción] de justicia. Entonces la historia es pertinente por eso, porque hace de las personas mejores seres humanos y porque la problemática actual se explica por el pasado.

11

[Aprender Historia es necesario para identificarnos como colombianos]. En estos días estaba leyendo una frase de Jaime Garzón_ “En Colombia no hay colombianos, los ricos en Colombia se creen ingleses, los de clase media se creen gringos, los intelectuales se creen franceses y los pobres se creen mexicanos”. En Colombia debe haber colombianos: eso es un gran problema porque el desconocimiento de nuestra historia nos cataloga a veces como “no colombianos”.

12

Yo creo que es pertinente la enseñanza de la historia, primero desde el papel que tiene el sujeto como transformador de la sociedad, de que el mundo nos es estático, el mundo siempre está en constante cambio. [Los estudiantes] deben saber que el mundo no siempre ha sido así, que si hay una realidad es porque obedece a unas transformaciones históricas y que así mismo ellos pueden contribuir a transformar, desde un modo más universal, porque es importante que los estudiantes conozcan cómo han ocurrido los principales hechos en el mundo, qué implicaciones tuvieron, por qué el mundo funciona de esta forma y no de la otra. Por ejemplo, es importante que ellos conozcan por qué hay divisiones entre países, entre estados.

Estas respuestas ilustran la diversidad de opiniones de los docentes de colegios privados sobre la pertinencia y relevancia de enseñar Historia en la escuela actual, algunas de sentido común y otras mejor argumentadas. Pese a las variaciones, los docentes consideran que la enseñanza de la historia contribuye a crear identidad y sentido de pertenencia, conocer el pasado para entender el presente y proyectar el futuro, y formar ciudadanos críticos y con capacidad de análisis.

Y en cuanto a la conveniencia de restablecer la enseñanza de la Historia como una asignatura independiente del currículo, no hay consenso. Algunos piensan que esa reforma sería conveniente para poder dedicarle más tiempo semanal a la historia, pero la mayoría se inclina por continuar con la enseñanza integrada de historia y otras Ciencias Sociales. Algunos incluso plantean, con razón, que el problema principal es definir los contenidos de la enseñanza y la metodología adecuada.

Con respecto a los Lineamientos del Ministerio de Educación para la enseñanza de Ciencias Sociales y los Estándares básicos de competencias, las respuestas de los docentes indican que conocen estas normas y que en general son tenidos en cuenta para

la planeación curricular de los cursos de Ciencias Sociales Ciencias Sociales. Frente a la pregunta sobre la claridad y la aplicabilidad de estas normas, la mayoría dijeron que eran un poco difíciles de aplicar pero no se mostraron muy críticos. Lo que sí parece tener bastante incidencia en los contenidos de los cursos de Ciencias Sociales Ciencias Sociales son las Pruebas Saber del ICFES. Ahora bien, los colegios para estudiantes de estratos bajos se muestran más apegados a la normatividad oficial y prestan mucha atención a las Pruebas Saber, quizá para mantener la licencia oficial y lograr un lugar aceptable en el *ranking* del ICFES, y porque estos documentos contienen directrices relativamente claras y bien fundadas.

5. Memorias de las violencias y el conflicto colombiano en el ámbito escolar

De qué memoria hablamos

La memoria es un recurso fundamental para la Enseñanza de la Historia, los procesos de aprendizaje de antaño utilizaron la memoria como base para construir un relato del pasado como fundamento de la identidad y la cultura de los pueblos. Vivimos en un tiempo donde memorizar ha pasado a un segundo plano; pero rememorar, en el caso colombiano, cobra una vigencia inusitada. De entrada y para tener claridad sobre el concepto de Memoria al que nos referimos en este informe, distinguimos entre la capacidad propia del ser humano de memorizar, recordar y olvidar; y las *memorias* de personas, grupos, agencias estatales y privadas sobre diferentes aspectos y acontecimientos en los que han estado involucrados. El acto de rememorar eventos históricos, en este caso relacionados con la violencia política y el conflicto armado interno, ha venido cobrando particular fuerza en Colombia, no solo entre las organizaciones de víctimas del conflicto, agencias estatales como el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación, sino también en el medio académico y en especial el ámbito escolar.

Del tema de la Memoria, por cierto bastante complejo en términos académicos y políticos, aquí nos ocuparemos solamente de lo que concierne a su lugar en la Enseñanza de la Historia, en la educación básica y media en la capital colombiana.

La ciudad de Bogotá, si bien no es el epicentro del conflicto armado colombiano, ha sufrido las consecuencias de este flagelo. La violencia rural ha sido un factor determinante en la demografía de la ciudad durante el último siglo; las dinámicas sociales de la capital han tenido una relación directa con los momentos más álgidos del conflicto colombiano. El ámbito escolar, por supuesto, ha tenido que hacer frente al tema del conflicto como materia de indagación pedagógica y como sustrato mismo de la experiencia educativa de los ciudadanos. La Secretaría de Educación de Bogotá, desde hace varios años ha buscado integrar la Memoria (como rememoración del pasado) en la agenda educativa de la ciudad; sin embargo, hasta el momento no se han desarrollado programas sistemáticos en las instituciones oficiales, de modo que los resultados alcanzados hasta ahora son marginales, aunque significativos.

Uno de los objetivos del presente estudio sobre *La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar bogotano*, fue trazar una radiografía de las experiencias educativas de Memoria Histórica en Bogotá. Al indagar sobre los ejercicios de Memoria liderados por la Secretaría de Educación hallamos lo siguiente:

- La Memoria fue integrada como palabra clave en las orientaciones para Ciencias Sociales del *Currículo para la Excelencia académica*, presentado por la Secretaría de Educación, en cabeza de Óscar Sánchez. “Es relevante abordar la *memoria* como sujetos históricos para comprender nuestro origen, saber quiénes somos y proyectarnos hacia un futuro común como humanidad, en el que cada quien construye su propia conciencia social para que la igualdad de oportunidades, la solidaridad, el respeto por la vida y los Derechos Humanos sean la realidad de todos.”¹⁹² Sin embargo, esta inserción retórica no logró concretarse en programas específicos para trabajar la memoria social e histórica en todos los colegios públicos de la ciudad. En otras palabras, la memoria histórica del conflicto interno hizo parte del discurso político de la Bogotá Humana, y del programa educativo del alcalde Gustavo Petro, pero su

¹⁹² SED. (2014). *Currículo para la Excelencia integral. Orientaciones para Ciencias Sociales*. Documento digital. Fuente: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Orientaciones_Ciencias_Sociales_marzo_19.pdf

alcance fue muy limitado. Basta con señalar que los Centros de Interés en memoria histórica no tuvieron suficiente acogida en los colegios distritales.

- Las experiencias de memoria histórica están disgregadas. Es decir, hay esfuerzos por parte de varias dependencias de la Secretaría de Educación, siendo muy notable el trabajo de la Dirección de Inclusión, con sus oficinas de *Derechos Humanos y Atención a víctimas*¹⁹³, que han operado el enlace entre las instituciones escolares y los centros de memoria distrital y nacional; así como los Centro de Interés en Ciencias Sociales orientados hacia el trabajo en memoria. Pero no existe una oficina que centralice y oriente este trabajo. . Para ello se requiere trabajar en metodologías y pedagogías específicas para los ámbitos escolar y extraescolar. .
- La característica sobresaliente de los trabajos en pedagogía de la memoria en Bogotá, es su falta de sistematicidad, aunque algunos de los proyectos tienen un alto valor en su particularidad, y en las vivencias especialmente significativas para los estudiantes. proyectos que por lo demás no son s que las posibilidades de estandarizables. En este sentido sobresale la experiencia *Caminos y generación de Paz*, que el profesor Wilson Muñoz lidera desde hace varios años en el Colegio *Antonio García*, en la Localidad de Ciudad Bolívar¹⁹⁴; y los *Diálogos pedagógicos*, en los que un grupo de mujeres víctimas del conflicto visitaban instituciones escolares y llevaban a cabo conversaciones no estructuradas con estudiantes sobre su experiencias como víctimas y líderes sociales. Este carácter asistemático de las experiencias, debe ser tenido en cuenta en el diseño de proyectos pedagógicos de memoria en la ciudad. .
- Aunque son pocas las experiencias en este tipo de proyectos a en los colegios de Bogotá, obedecen sin embargo a un modelo operativo muy eficaz para la sensibilización de los participantes. El modelo involucra lo educativo con las preocupaciones sociales de las comunidades; vincula contenidos académicos con las potencialidades extracurriculares de la escuela; y es interinstitucional en el sentido de que utiliza el escenario educativo como un nicho de desarrollo social, donde confluyen y se materializan los propósitos de distintas

¹⁹³ Ver Anexo 4, *Entrevistas a funcionarios Secretaría de Educación*.

¹⁹⁴ Ver Anexo 5. *Memorias del Seminario sobre Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar Bogotano*. Muñoz, Wilson. “La enseñanza de la historia con las pedagogías de la memoria en el contexto del fin del conflicto”.

instituciones relacionadas con lo educativo, lo político y lo social, como los Centros Memoria, Distrital y Nacional.

A continuación, presentaremos una conceptualización sobre la Memoria y sus usos en el ámbito escolar, con el ánimo de brindar a los docentes orientaciones y herramientas metodológicas para el desarrollo de ejercicios de memoria social e histórica, en las clases de Ciencias Sociales, y en sus emprendimientos extracurriculares.

Con relación a la rememoración sobre hechos del pasado reciente de Colombia, y en particular del conflicto interno, nos parece pertinente el concepto del historiador Tzvetan Todorov sobre *memoria ejemplar*, según el cual las lecciones del pasado se evocan más como analogías y generalizaciones (no solo como hechos y sucesos), y es potencialmente liberadora; es pues una memoria viva. De acuerdo con Todorov: [la memoria ejemplar] “permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro”¹⁹⁵. En el caso de la escuela colombiana, el conocimiento histórico, incluido en este “memorias ejemplares” de la guerra interna y los acuerdos de paz, puede contribuir a la formación de sujetos y de ciudadanos críticos.

Este capítulo se propone abordar el tema de las memorias del conflicto interno y el estudio del pasado reciente en el ámbito escolar bogotano, teniendo como punto de referencia la producción académica, los debates sobre la relación entre Memoria e Historia y las posibilidades y limitaciones de estudiar el pasado reciente en la escuela formal. Se presentará un acercamiento al cómo se han abordado las memorias de la violencia y el conflicto armado interno en proyectos pedagógicos promovidos durante el gobierno del alcalde Gustavo Petro, a través de la Secretaría de Educación y el Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación.

5.1 El momento actual, lugar y pertinencia de pensar en las memorias del conflicto interno en la escuela.

Colombia, en cabeza del gobierno del presidente Juan Manuel Santos, experimenta un nuevo proceso de paz con la organización guerrillera FARC-EP, que al parecer puede

¹⁹⁵ Todorov, Tzvetan. (2008). *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Ediciones Paidós, p.53.

concluir en un acuerdo para ponerle punto final al largo conflicto armado que ha vivido el país desde mediados del siglo XX.

En el año 2006, se dio la desmovilización de los grupos paramilitares, en particular de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), acción facilitada por la *Ley de Justicia y Paz*¹⁹⁶ en cabeza del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

Sin entrar en mayor detalle sobre el avance de los diálogos de La Habana, es evidente el lugar central que el discurso de la paz ha venido ocupando en los medios de comunicación, en el Congreso, en las organizaciones sociales y de derechos humanos, en los organismos internacionales, y en la academia. Es más, entre las acciones del gobierno de la *Bogotá Humana*, han sido particularmente visibles campañas y actos culturales como la *Cumbre Mundial de Arte y Cultura para La Paz*, *Los Gestores y Gestoras de Paz* de la Secretaría de Integración Social, *Jóvenes de Paz*, entre otras.

Esta atmósfera propicia a la paz empieza a invadir diversas esferas de la sociedad; entre estas la escuela: ejemplo de ello es la publicitada Ley de la República que ordena a todas las instituciones educativas del país “incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015.”¹⁹⁷

Con relación a esta nueva cátedra, y dada la desmemoria institucional, como una evolución de las denominadas “Competencias Ciudadanas”, vale la pena citar lo dicho por Santiago Villa:

En el año 2004 el Ministerio de Educación publicó en una serie de cartillas una ambiciosa y acertada reforma a la educación escolar. La cartilla número 6 trata las Competencias Ciudadanas, que incluyen la formación en derechos humanos, buena ciudadanía, resolución de conflictos y otros valores, a través de conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras. Como eran una gran importancia ética y permeaban todos los ámbitos del conocimiento, se estableció que la mejor manera de enseñarlas era de forma transversal¹⁹⁸.

Tanto el autor del proyecto de ley para instaurar la cátedra de la paz, como los congresistas que la aprobaron, desconocían, o no tuvieron en cuenta, la creciente importancia que el MEN ha venido otorgando a la formación de competencias ciudadanas

¹⁹⁶ Véase la Ley 975 de 2005.

¹⁹⁷ Véanse la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de mayo de 2015.

¹⁹⁸ Villa, Santiago *La Cátedra de la Paz, o el Síndrome del Papel*, Bogotá, El Espectador, 2015. Recuperado el 7 de noviembre de 2015 en <http://www.elespectador.com/opinion/catedra-de-paz-o-el-sindrome-del-papel>

en la educación escolar, e incluso universitaria. Quizá por ello, o por el afán de originalidad, las 12 temáticas que deben abordarse en la Cátedra de la Paz son similares a los contenidos de las cartillas del MEN para la promoción de competencias ciudadanas. Habría entonces que indagar por la transversalidad de la nueva cátedra pues según el decreto que la reglamenta, esta debe inscribirse en las áreas de: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos. ¿Cuál de estas áreas será la más propensa a ocuparse de la cátedra?

En opinión de los docentes que consultamos para esta investigación, es muy probable que la cátedra de la paz sea asignada al área de Ciencias Sociales, teniendo entonces que redistribuir las tres o cuatro horas semanales que se dedican a esta área, ya no solo entre historia, geografía, constitución política y democracia, sino entre los 12 temas establecidos por el Decreto 1038. Con lo cual se podría afirmar que las Competencias Ciudadanas son clave en el proceso de construcción de paz.

De los doce temas de la cátedra de la paz, se destacan dos en particular: uno: “Memoria histórica” y otro “Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales”. Los otros se refieren a tópicos de la ciudadanía y los valores, mencionados por Santiago Villa. Respecto de la nueva cátedra cabe citar la opinión de un estudiante del Colegio República de Alemania, expresada en el grupo focal realizado en este estudio: “—Yo creo que esa clase se basaría en las guerras o lo que hubo, y según cómo se solucionó en ese tiempo, y cómo darle solución ahora”¹⁹⁹.

5.2 Interés por la memoria y la historia reciente.

En la revisión bibliográfica, y las otras actividades realizadas para este trabajo, detectamos un interés académico y político especial en las instituciones educativas por temas de la historia colombiana reciente, entre estos las memorias individuales y colectivas del conflicto armado colombiano como herramienta de formación académica y personal.

El auge del concepto de *memoria* en el contexto mundial se produce en períodos posteriores a eventos traumáticos que han conducido al estudio de los recuerdos,

¹⁹⁹ Grupo focal con estudiantes de grados 9º, 10º y 11º, septiembre 18 de 2015, Anexo XX

vivencias, heridas, evocaciones, etc., de los individuos y las colectividades sobre esos eventos traumáticos. Como lo señala Elizabeth Jelin citando a Huyssen: “En el mundo occidental, el movimiento memorialista y los discursos sobre la memoria fueron estimulados por los debates sobre la Segunda Guerra Mundial y el exterminio nazi, intensificados desde comienzos de los años ochenta”²⁰⁰. En el caso latinoamericano, el auge del “movimiento memorialista” se relaciona con las dictaduras sufridas por países del Cono Sur entre los años sesenta y ochenta, y ha implicado entre otras cosas, el debate en torno a los diversos relatos sobre la violencia, entre estos los de la memoria oficial.

Ese interés por los relatos o memorias múltiples del conflicto armado, especialmente de las víctimas y de las organizaciones de derechos humanos y de víctimas del conflicto armado, es evidente en los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y del Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR).

A propósito de los intereses que pueden abrigar el uso de las memorias, Todorov subraya que:

Es superfluo, lo hemos visto, preguntarse si es o no necesario conocer la verdad sobre el pasado: la respuesta es siempre afirmativa. Sin embargo, no son coincidentes los objetivos a los que se intenta servir con ayuda de la evocación del pasado; nuestro juicio al respecto procede de una selección de valores, en lugar de derivar de la investigación de la verdad; hay que aceptar la comparación entre los beneficios pretendidos a través de cada utilización particular del pasado.²⁰¹

Aclaraciones conceptuales

La producción académica en torno al tema de la memoria. Social, colectiva, histórica, ha cobrado importancia en las Ciencias Sociales, e incluso ha tensionado la relación entre el conocimiento disciplinar de la historia y la memoria histórica conformada por testimonios, relatos, diarios, autobiografías, etc. En este apartado retomamos algunos conceptos que nos permiten acotar el amplio, diverso y complejo campo de la memoria colectiva, social e histórica. Acudiendo a Elizabeth Jelin, se debe entender que en cualquier momento y lugar, tiempo y espacio, es imposible encontrar una única memoria,

²⁰⁰ Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI de España, p. 10.

²⁰¹ *Op. Cit.* Todorov. P. 83.

“una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad”²⁰², mejor entonces hablemos de memorias.

Por eso en la escuela, quizá siguiendo conceptos de las Ciencias Sociales como disciplinas críticas/objetivas sería pertinente abordar las diversas maneras de recordar e interpretar el pasado, como una de las vías para aprender a “pensar históricamente”, proceso que se asocia con la posibilidad de formar en la escuela ciudadanos críticos.

Varios autores, entre estos Halbwachs, Nora, y Jelin, ofrecen la posibilidad de hablar de los diversos conceptos que encierra la memoria como memoria personal o individual, memoria local, nacional, social, colectiva, memoria oficial, marcos de la memoria, memoria histórica.

Maurice Halbwachs (1877-1945) en su obra *Les Cadres sociaux de la mémoire* (1925), constituye el campo de la sociología de la memoria²⁰³ e introduce los conceptos de “marcos de la memoria” y “memoria colectiva”. Los marcos sociales, entendidos como los contextos generales de la sociedad en los que se relacionan la memoria individual y la colectiva.

Estos marcos están enteramente ligados al ámbito de lo social y lo colectivo, son particularmente los marcos institucionales en los que se ubicaría la escuela. A partir de ello Jelin, citando a Halbwachs:

Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo.... Estos marcos -Halbwachs presta atención a la familia, la religión y la clase social- dan sentido a las rememoraciones individuales²⁰⁴.

Renán Silva, sociólogo e historiador colombiano, sostiene que esos marcos cuestionan las posibilidades y los límites del recuerdo, las formas condicionadas de su estructuración, según época, tiempo-lugar en el espacio social²⁰⁵.

²⁰² Op. Cit. Jelin, Elizabeth, p. 5.

²⁰³ Namer, Gérard.(1998). “Antifascismo y la memoria de los músicos» de Halbwachs” (1938). En Memoria e Historia, Ayer No.32, Madrid, Asociación de historia contemporánea, p.35.

²⁰⁴ Op. Cit. Jelin, Elizabeth, p. 20

²⁰⁵ Silva, Renán *Memoria e historia. Memoria como objeto*, Fundación Mapfre, 2014. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en

En cuanto al concepto de memoria colectiva, Gerard Namer indica que: "...la memoria colectiva propiamente dicha es, en sentido estricto, la memoria de un grupo o de una sociedad y, en sentido amplio, la memoria de la sociedad nacional que implica todas las sociedades particulares"²⁰⁶.

Las críticas al concepto de *memoria colectiva* son varias, sobre todo por la dificultad de hablar de una única memoria para un conjunto social amplio y diverso. Jelin, retomando a Namer y otros autores, dice que el concepto acuñado por Halbwachs no deja espacio a las individualidades o particularidades.²⁰⁷ No obstante, Jelin brinda una relectura y un concepto más flexible, que se adecua a otros contextos:

...la propia noción de memoria colectiva tiene serios problemas, en la medida en que se la entienda como algo con entidad propia... Sin embargo, se la puede interpretar también en el sentido de memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder... tomar las memorias colectivas no sólo como datos <dados>, sino también centrar la atención sobre los procesos de su construcción²⁰⁸.

De tal forma que si los marcos sociales son también históricos y cambiantes, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. Sin desconocer los marcos sociales, aunque basado en una aproximación distinta, Pierre Nora propone el concepto –traducido al español– de los “lugares de la memoria”, que trasciende la perspectiva material del lugar de los hechos rememorados para abocarse a lo simbólico, y que surgió de los lugares identificados para la memoria nacional de los franceses. Nora señala: “El *lieu de mémoire* es una noción abstracta, puramente simbólica, destinada a desentrañar la dimensión rememoradora de los objetos, que pueden ser materiales, pero sobre todo inmateriales...”²⁰⁹. Los lugares de la memoria se construyen según las vivencias propias de las colectividades, su forma de manifestación material podrían ser los museos, los monumentos y centros de memoria.

Por su parte, Elizabeth Jelin, en “Los trabajo de la memoria”, proporciona tres elementos para abordar el tema de la memoria social en el contexto Latinoamericano y

https://historia.fundacionmapfre.org/historia/es/blog/debate_y_perspectivas/memoria-e-historia-ii-la-memoria-como-objeto.jsp

²⁰⁶ *Op. Cit.* Namer, p. 43

²⁰⁷ *Op. Cit.* Jelin, p. 20

²⁰⁸ *Ibíd.* p. 22

²⁰⁹ Nora, Pierre (1998). “La aventura de Les lieux de mémoire”. En *Memoria e Historia*, Ayer No.32, Madrid, Asociación de Historia Contemporánea, p. 32

sobre todo en las las épocas posdictatoriales: i) las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. ii) Las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, con los participantes enmarcados en relaciones de poder. Y el iii) “historizar las memorias” como reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas.

Finalmente, vale la pena retomar algunas de las ideas de Todorov en “Los abusos de la memoria” (1998). El autor refiere a algunos riesgos y amenazas que puede correr la memoria según el uso que se haga de ella. Menciona, por ejemplo, el que el control de la información ha sido una prioridad en los regímenes totalitarios, y el que todo acto de reminiscencia ha sido asociado a la resistencia antitotalitaria; sin embargo, la memoria se ve amenazada, según dice, no por supresión (veto) sino por sobreabundancia. Un punto a observar en el momento actual en que las tecnológicas de la información y la comunicación, el Internet son parte de toda la sociedad.

Un concepto bastante útil de Todorov es el de “memoria ejemplar”, que se diferencia de la “memoria literal”; la primera responde a la comparación entre hechos (lo común y lo singular), las generalizaciones y analogías; la segunda al hecho o suceso revisado de manera intransitiva en la que el presente se somete al pasado. Al defender la memoria ejemplar Todorov la asocia con la justicia por la posibilidad de generalización de la acción particular.

Debates en torno a la historia y la memoria.

El concepto de memoria ha sido tanto estudiado como criticado en función de su distancia con los intereses de quien da uso de este y según la cercanía o lejanía con la disciplina histórica. La memoria entendida en últimas, como género o técnica para recordar o reconstruir hechos y personajes del pasado.

En principio se debe aclarar que sí bien son materias distintas que se entrecruzan, tener claras sus distinciones permite al docente planearlas en su trabajo de aula como materias complementarias para la comprensión de la realidad social y la formación de los estudiantes. A la historia se le atribuye un carácter objetivo como ciencia social, la complejidad y rigurosidad son cualidades que se le atribuyen en la reconstrucción de lo que sucedió, así ha de contar con múltiples fuentes, contrastar versiones para producir análisis y en consecuencia conocimiento histórico. Por el contrario, a la memoria, en su

forma más simple como fuente oral, se le atribuye un carácter mucho más subjetivo, determinado por la interpretación, los juicios de valor que haga el individuo o el colectivo que participa de un evento concreto, en el caso del conflicto colombiano, sin duda un hecho traumático.

Josefina Cuesta Baudillo, en una aproximación que denomina “Memoria e historia. Un estado de la cuestión”, señala cómo desde finales de los setenta los historiadores han venido distinguiendo entre memoria e historia, entre el conocimiento científico de los hechos pasados, la historia como un saber con sus improntas de exhaustividad, de rigor, de control de los testimonios; y por otra parte, la memoria de hechos pasados cultivada por los historiadores contemporáneos, una distinción de conjunto entre la disciplina científica y la construcción social del recuerdo²¹⁰.

Por su parte, Elizabeth Jelin ofrece tres maneras de concebir la relación entre memoria e historia: i) la memoria como recurso o fuente para la investigación histórica en el proceso de obtener y construir *datos* sobre el pasado; ii) el papel de la investigación para corregir memorias falsas o erradas; y, iii) la memoria como objeto de estudio de la investigación²¹¹.

A propósito del oficio historiográfico, Cuesta menciona que

La historiografía ha centrado su análisis en la memoria histórica de tres grandes conjuntos: clase, pueblo y nación. Inabordable la memoria de una sociedad en su conjunto, el concepto de memoria colectiva se aplica con más justeza a determinados grupos sociales.²¹²

Renán Silva ha escrito varios ensayos sobre la relación memoria e historia, en los cuales polemiza con las modas académicas y los abusos en el uso de conceptos complejos como el de memoria histórica. Existe, para Silva, una “in/distinción entre memoria –como lugar de construcción y afirmación del recuerdo que un grupo se da de sí mismo- e historia –como análisis histórico-...”. Se refiere también al desconocimiento de los teóricos de la memoria y a la escasa discusión sobre el concepto de “memoria colectiva” como objeto de reflexión teórica y de investigación empírica. Aduce además, que hay una relación privilegiada entre “memoria y trauma”.

²¹⁰ Cuesta, Josefina, (1998). *Memoria e historia. Un estado de la cuestión*. En Memoria e Historia, Ayer No.32, Madrid, Asociación de historia contemporánea, , p. 204

²¹¹ *Op. Cit.* Jelin, p. 63

²¹² *Op. Cit.* Cuesta, p. 210

En ese sentido se ha criticado el exceso en el carácter testimonial de la memoria, por su carácter interpretativo, en ocasiones mitificado, a veces ficcional o nostálgico y que se juega entre el silencio, el recuerdo y el olvido, como dice Silva, la distinción entre lo contado y lo sucedido depende del recuerdo interesado.

Estas consideraciones sólo buscan promover entre los docentes de Ciencias Sociales el estudio, la reflexión y el análisis crítico, del complejo tema de la memoria como método o fuente para el conocimiento y la interpretación de la historia de un grupo, de una sociedad, de una nación, etcétera. .

Para finalizar este apartado, cabe reflexionar sobre el papel del historiador, al cual se le atribuye una gran responsabilidad. De acuerdo con Jelin, “La reivindicación del trabajo de la historia para corregir las memorias es, en este caso, un componente central del compromiso profesional del historiador en tanto investigador y ciudadano. La historia – la investigación social- tiene el papel de producir conocimiento crítico que puede tener un sentido político.”²¹³ Por su parte Todorov dice que

El trabajo del historiador, como cualquier trabajo sobre el pasado, no consiste solamente en establecer unos hechos, sino también en elegir algunos de ellos por ser más destacados y más significativos que otros, relacionándolos después entre sí; ahora bien, semejante trabajo de selección y de combinación está orientado necesariamente por la búsqueda no de la verdad sino del bien.²¹⁴

De los argumentos de Silva en torno a la relación entre memoria e historia, cabe tener presente la siguiente crítica:

...lo que parece ser la nueva definición del historiador de profesión: “formador de la memoria”, como se dice de otros “expertos” que son “formadores de la opinión”. –De manera curiosa, se trata siempre de la memoria de los grupos subalternos; jamás se habla de que una opción pudiera ser también la formación de la memoria de los grupos dominantes, una calamidad que solo habría que lamentar y condenar, aunque en el orden lógico no se ve por qué esa no sería una tarea de igual legitimidad.²¹⁵

En este contexto, se puede considerar el papel del docente de Ciencias Sociales como el de un mediador entre los discursos de las memorias del conflicto interno y la

²¹³ *Op. Cit.* Jelin, p. 67

²¹⁴ *Op. Cit.* Todorov, p. 83

²¹⁵ Silva, Renán *Memoria e historia. Memoria y análisis histórico*, Fundación Mapfre, 2014. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en https://historia.fundacionmapfre.org/historia/es/blog/debate_y_perspectivas/memoria-e-historia-iii-analisis-historico-y-memoria.jsp

enseñanza de la historia, o a pensar históricamente. . Tanto la historia como las memorias del conflicto armado colombiano, , requieren un lugar en el aula de clase.

Dar uso de la memoria y abordar el pasado reciente en el aula, posibilidades y limitaciones.

Tras las aclaraciones hechas a nivel conceptual y los debates mencionados resulta pertinente hablar del estudio de la memoria social del conflicto armado colombiano y de la historia reciente (siglo XX); temáticas de gran importancia al interior de las aulas de la escuela.

Sandra Rodríguez, formadora de docentes de Ciencias Sociales y una reconocida investigadora sobre el tema de pedagogía y enseñanza de la historia reciente, ha trabajado el tema de la memoria en un país en guerra desde hace varios años, Rodríguez presentó una ponencia en el “Encuentro nacional sobre enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales”, acerca de las posibilidades y limitaciones de enseñar la historia reciente²¹⁶.

Rodríguez señala las *posibilidades* de enseñar historia reciente y el conflicto armado en los colegios como:

- -Destruir el veto que existía sobre el pasado reciente, pues señala que fue hasta los años 80 que se incluyó el abordaje de la historia reciente en los textos escolares.
- -Restituir la importancia de los contenidos frente a otras dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje.
- -Reconocer prácticas culturales, tradiciones, transmisiones, fuente de oralidad y testimonio, trasmisión intergeneracional.
- -Redimensionar la formación política, el carácter de la subjetividad e identidad, las posibilidades de crear pensamiento crítico. Así como controvertir matrices del pensamiento único. Donde también tiene cabida

²¹⁶ Posibilidades y limitaciones de la enseñanza de la historia reciente, tema en el que considera se han dado avances pues en los 80 la historia más reciente del país no aparecía para nada en los planes curriculares. Sandra Rodríguez con perspectiva investigativa y como formadora de docentes en la línea de Formación Política y Construcción de Memoria Social (FPMS), del pro-grama de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Universidad Pedagógica Nacional. Presentación 4 y 5 de noviembre en el *Encuentro nacional sobre enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales*, UPN.

la relevancia de los proyectos de futuro (personales y colectivos) a partir del estudio del pasado reciente.

En cuanto a los *límites y problematizaciones* Rodríguez identifica que existen:

- Pocas precisiones conceptuales y metodológicas en cuanto a los contenidos de la enseñanza de historia reciente al interior de los currículos escolares. Pocas distinciones entre categorías, lo que lleva a confundirlas además de un uso indistinto entre el pasado reciente y la memoria.
- Criterios de uso del extenso repertorio de fuentes acerca del pasado. Uso excesivo del testimonio al igual que cierta divulgación del pasado reciente pero no del análisis coyuntural del presente. Exceso de información por parte de los medios de comunicación y en la selección de ésta información se detecta cierta falta de criterio y crítica. Además del poco acceso a consulta de la investigación especializada.
- Un régimen de historicidad ligado con el presente (presentismo) lo que implica que del ordenador del tiempo en Colombia “pasado patriótico” se pasó al “pasado-presente” (en el que estamos atrapados). Se contraponen la experiencia individual y el tiempo histórico.
- Insuficiente interlocución con otras perspectivas de trabajo histórico para entender el presente como lo son la historia desde abajo, la historia oral, microhistoria, historia social y económica. Interlocución que permitiría el reconocimiento de otras herencias, tradiciones y apuestas sociales.

Los límites que plantea Rodríguez se asocian con las críticas ya mencionadas sobre las tensiones entre memoria e historia. Y dan la entrada para ver el estado de cosas de la enseñanza del conflicto interno del país en la enseñanza escolar bogotana.

Antes de seguir cabe aclarar que el concepto de Memoria Histórica, acuñado por Pierre Nora, es un concepto que haría referencia a las memorias de un país desde tiempos anteriores quizás al siglo XX y que ha sido asumido en Colombia; tanto en el ámbito político como académico. Se ha dado por utilizar *memoria histórica* como sinónimo inequívoco de memoria del pasado reciente; es en esos límites en los que se debe tener cuidado, por eso optamos aquí por hablar de memorias, por ser múltiples, del conflicto

armado colombiano o del pasado reciente, aunque este pasado no sea solamente – aunque sí en gran parte- un pasado de guerra en Colombia.

5.3. Cómo abordar en la escuela el conflicto armado colombiano y trabajar desde las memorias.

El concepto de memoria en la escuela, antecedentes

Para aproximarnos a la temática en las aulas, en 2012 el profesor Absalón Jiménez, junto con otras dos académicas publican un artículo sobre “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática”²¹⁷, como resultado de los trabajos de la Línea de investigación de historia y memoria de la pedagogía del IDEP y del proyecto de investigación “Sistematización de experiencias significativas de los docentes de Bogotá en torno al tema de memoria, escuela y conflicto” (2011). Aunque no se pretende aquí reseñar este escrito, cabe mencionar algunas aclaraciones hechas por los autores.

A la pregunta sobre el momento en que aparece el concepto de *memoria* en la escuela, así como sobre las condiciones en que los docentes desarrollan ejercicios o proyectos de “memoria”, los autores ponen de presente que las tensiones entre escuela, memoria y conflicto se producen “desde finales de los años noventa, cuando se le dio peso a la oralidad y las fuentes orales”²¹⁸. Al respecto, mencionan el esfuerzo del profesor Renán Vega por trabajar con sus estudiantes (docentes en ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional) las fuentes orales en la indagación de la historia local. Más adelante volveremos sobre esta propuesta del profesor Vega.

En lo que respecta a la fuente oral, también mencionan el trabajo del IDEP en 2005 con 47 docentes de Bogotá. que trabajaban en sus didácticas la fuente oral y la oralidad. El estudio permitió establecer que existen unos niveles de memoria de carácter individual, colectiva e histórica.

En el mismo artículo Jiménez *et al*, dan cuenta de una serie de estudios de la memoria en la escuela, entre estos los trabajos de Elizabeth Jelin sobre las memorias de

²¹⁷ Jiménez, Absalón, *Et al* (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. Bogotá, Revista Colombiana de Educación, No. 62.

²¹⁸ *Ibíd.* P.298.

la represión en el Cono Sur, el trabajo de la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés, quien en 2006 impulsa, desde el IDEP, la memoria activa del saber pedagógico como categoría de investigación social: “un saber pedagógico, que se constituye en recuerdo y expresión de memoria, es activo y duradero, en la medida en que se reflexione sobre él”²¹⁹. Se mencionan asimismo los trabajos de Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada (2009) sobre las políticas de la memoria que se expresan en el ámbito escolar y más específicamente sobre la memoria como una demanda política en el contexto colombiano. Estas investigadoras establecen tres tipos de memoria: la de los actores, la de las víctimas y la de la población civil²²⁰.

Para Martha Herrera, quien ha promovido el tema de la memoria en la escuela desde su actividad como docente de la Universidad Pedagógica Nacional, “la memoria se constituye en un referente fundamental para dar cuenta de los procesos de socialización y subjetivación política en el interior de la escuela...”²²¹.

Entre sus conclusiones, Jiménez *et al* señalan que la memoria se ha constituido en una demanda tanto pedagógica como política, muy visible en las iniciativas de docentes escolares, como dispositivo de intervención, e inclusive como temática en el currículo. Mencionan, además, autores que en su opinión son referentes fundamentales para investigaciones en temas relacionados con la memoria y el conflicto armado colombiano, entre estos, Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs, Tzvetan Todorov y Elizabeth Jelin.

5.4 Hallazgos a partir del Estudio la Enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano.

A continuación se presentan algunos hallazgos en cuanto a usos de técnicas de historia oral, contenidos de conflicto armado y violencia en los currículos escolares y consideraciones respecto a la Cátedra de la paz, en las entrevistas a docentes de Ciencias Sociales de colegios privados, grupos focales con docentes de colegios públicos y las mallas curriculares analizadas.

²¹⁹ *Ibíd.* P. 294.

²²⁰ *Ibíd.* P. 295.

²²¹ *Ibíd.* P. 297.

a. *Uso de técnicas de memoria oral o de historia oral, historias de vida*

Los grupos focales con docentes y estudiantes de colegios públicos de Bogotá, las entrevistas a docentes de colegios privados y la revisión de una muestra aleatoria de mallas curriculares de Ciencias Sociales de colegios públicos, nos proporcionaron una valiosa información sobre el uso de la historia oral y de las entrevistas como técnicas de investigación, aunque estas no están generalizadas en los colegios bogotanos. A continuación se presentaran algunas de las opiniones expresadas por los docentes y estudiantes consultados para este trabajo.

En un grupo focal con docentes de primaria de colegios públicos de Bogotá se preguntó si ellos hacían uso de las historias de vida como instrumento para indagar la historia del país. Se mencionaron algunas experiencias, por ejemplo un proyecto denominado *Conozco mis deberes y derechos*, para el cual “se convocó a los abuelos y abuelas y se les pidió que vinieran a compartir sus historias; los niños escucharon a los abuelos hablando sobre la ciudad, algunos contando sobre el bogotazo...”. Otra de las herramientas usadas por varios de los docentes es el ‘Cuaderno viajero’ “...cada semana va a una casa y entre toda la familia leen el cuaderno y escriben su aporte. Es una forma de utilizar la temática de las ‘historias de vida’, sobre todo para que los niños aprendan a escribir...”.

Las entrevistas a abuelos y a padres fueron mencionadas en colegios públicos y privados, especialmente sobre temas como el 9 de abril de 1948, *El Bogotazo*, el gobierno de Laureano Gómez y el período de La Violencia. El uso de entrevistas y de técnicas de la historia oral en la escuela primaria se puede relacionar con las mallas curriculares del ciclo 1 (Mallas curriculares Anexo 2), en las cuales se abordan temáticas referentes a la comunidad, la familia, la localidad. Por ejemplo, en la malla curricular del colegio Técnico Jaime Pardo Leal (público) se mencionan herramientas metodológicas del primer ciclo como: Narración oral, roles-personajes, observación y descripción; y en el Liceo Colombia del Ejército (Suba) se mencionan las entrevistas en la primaria.

En el Gimnasio Fontana, colegio privado, la profesora de primaria menciona el uso de técnicas de memoria oral: por ejemplo, los niños hacen entrevistas en sus salidas a museos o en viajes. En bachillerato se menciona el uso de la reconstrucción de memoria con base en una visita a un museo (grado 10º) y el trabajo con memoria oral, para el

proyecto de una revista (grado 11º). Los estudiantes del Gimnasio Fontana cuentan con el programa “Conoce Colombia”, consistente en viajes y recorridos por diferentes lugares del país. Según las maestras entrevistadas, este programa les permite a los estudiantes conectarse con la historia, con la historia oral y reconocer las costumbres locales. Por su parte, la maestra de primaria del colegio Mercedario San Pedro Nolasco (Chapinero, colegio privado) propone como ejercicio a sus estudiantes de primaria, hacer preguntas a sus padres y abuelos sobre ciertos temas.

El maestro de educación religiosa del colegio Fundación Nueva Granada (Privado) (Localidad de Chapinero) señala la importancia de partir de la historia personal para construir memoria colectiva, así como también el entendimiento y ubicación del estudiante en un contexto del proceso de paz: “Nosotros estamos contribuyendo a la construcción de país a partir de esa memoria y esa historia personal, o sea: ¿cómo me ubico yo como un sujeto dentro de una comunidad, cuál es mi aporte y de qué manera nosotros estamos desarrollando nuestra historia?”²²².

El uso de estas técnicas aparece mencionado con más frecuencia entre los docentes de primaria de colegios públicos.. A su vez, en el grupo focal con estudiantes de grados noveno, décimo y once del Colegio República Federal de Alemania, algunos dicen que han contado su propia historia a manera de biografía y que las salidas o recorridos que ellos hacen, con la familia, por sitios como La Candelaria les han servido para conocer las historias de Bogotá desde fuentes orales.

b. Pertinencia de la enseñanza del conflicto armado al interior del currículo de Ciencias Sociales.

Tanto en los grupos focales como en las entrevistas el tema se abordó preguntando por la inclusión en los programas del área de Ciencias Sociales de temas relativos a las conflicto interno y de la historia reciente. Se preguntó así mismo si estos temas se consideran importantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia en particular.

Para los docentes de colegios públicos que participaron en los grupos focales, estos temas, además de ser importantes son complicados de abordar dado el contexto social de colegios ubicados en barrios con población desplazada por la violencia y con altos índices de conflictividad. Al respecto, uno de los docentes dijo: “la clave está en el cómo

²²² Entrevista Colegio Fundación Nueva Granada 04 de Noviembre de 2015. Ver Anexo 3.

se trabaja; hablar del conflicto, saberlo hacer; hablar de perdón. Trabajar en la resolución de conflictos.”. Reivindicando la importancia de este tipo de contenidos otro docente señala: “Es importante ponerlos a pensar [a los niños y niñas] en las situaciones de conflicto del país para que ellos reflexionen sobre sí mismos y su historia”²²³.

En el grupo focal con docentes de bachillerato se presentaron posiciones encontradas respecto de lo que se entiende por memoria del conflicto colombiano. Unos le otorgan gran importancia en la coyuntura actual y otros cuestionan el uso de este tipo de fuente (testimonial) en la historia como ciencia. Este tema puso en discusión la posición política versus la imparcialidad del docente de Ciencias Sociales, al cual le corresponde mostrar diversas versiones y fuentes sobre un mismo hecho o proceso histórico. Al respecto, cabe citar las siguientes opiniones de docentes que tienen una mejor aproximación a las teorías sobre la memoria y la historia:

-No se trata de hacer historia con las narraciones del abuelo, se trata de *historizar la memoria*, de modo que se comprenda el contexto. La memoria nos sirve como insumo para la historia, no como la historia misma.

-La historia es una historia muerta, si no se relaciona con la memoria. Quinientos años de tragedia tienen que analizarse desde el testimonio de la memoria.- La memoria es fundamental siempre y cuando no se sesgue. Si lo permitimos caemos en lo mismo de la historia de los héroes para exaltar una idea de nación.²²⁴

En los grupos focales con estudiantes (de primaria-secundaria) se observaron notables diferencias en lo relativo a la enseñanza de la historia y en particular al concepto de “memoria histórica”. Diferencias en las que inciden factores como la edad, el desarrollo académico de los estudiantes y su entorno familiar y social; e igualmente lo que les han aprendido en la escuela. Por ejemplo, los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado que participaron en el grupo focal, *de un colegio privado en Engativá*, dijeron no conocer ni entender el significado de los conceptos de *memoria histórica* y *memoria colectiva*. Cuando les preguntamos por su conocimiento sobre el conflicto armado colombiano, mencionaron las guerrillas y el narcotráfico, que seguramente procede de la información de los medios masivos de comunicación y los programas de entretenimiento (telenovelas y películas) y no por lo que han conocido en el aula.

²²³ Grupo focal con docentes del sector oficial de la escuela primaria 9 de septiembre de 2015. Ver Anexo 1.

²²⁴ Grupo focal con docentes del sector oficial de la escuela básica y media 10 de septiembre de 2015. Ver Anexo 1.

Entre los estudiantes de grado noveno, décimo y undécimo, se observan apreciaciones más informadas y maduras sobre estos temas. Llama la atención, por ejemplo, la respuesta de un estudiante a la pregunta por la diferencia entre memoria e historia: “Para saber historia hay que tener muy buena memoria”. Contrario a la idea cotidiana sobre que la memorización es una técnica de enseñanza/aprendizaje “mandada a recoger”, este estudiante la concibe como una habilidad para aprender historia.

Cuando se les indaga por la memoria colectiva la asemejan a aquella que tiene que ver con dos o más personas. Y a la memoria histórica la ven como “la memoria de un pueblo”; algunos ponen como ejemplo de esta la masacre de El Salado (Febrero del 2000) y los desastres naturales²²⁵. También asocian la memoria colectiva con eventos que “marcan al pueblo” y la relacionan con su carácter testimonial o de historia oral: “es como un legado”. En cuanto a los temas que más llaman la atención de estos jóvenes, sobresalen el Bogotazo y el asesinato del Jefe Guerrillero alias Mono Jojoy; sobre el conflicto armado mencionan varios hechos, entre estos los diálogos de paz en épocas del gobierno de Pastrana y el secuestro de personajes públicos²²⁶.

Por otra parte, el examen de las mallas curriculares de colegios públicos de Bogotá indica que el tema del conflicto armado esté presente en once (11) de las diecisiete (17) mallas revisadas. En algunas se menciona de manera muy general, dentro de la historia de Colombia en el Siglo XX, y en otras se refiere específicamente al conflicto armado contemporáneo. Sin duda, el tema histórico más abordado en la educación básica es el Bogotazo. . A continuación se harán algunas referencias a la historia reciente y al conflicto armado en las mallas curriculares analizadas durante el trabajo de campo.

El Colegio Alfonso Reyes Chandía (Público-Bosa), estipula que los estudiantes del ciclo 4 (8º -9º) “[Reconocen] las modalidades de la violencia en Colombia, mediante la lectura del Informe “Basta Ya”²²⁷; en ciclo 5 (10º - 11º) se hace mención de varios temas de historia de Colombia, entre estos: Violencia de mitad de siglo XX, surgimiento de la guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico en Colombia, Frente Nacional, desplazamiento y desaparición forzada, genocidio y poder, memoria y reparación, guerra de los mil días, masacre de las Bananeras.

²²⁵ La masacre de El Salado, la abordaron en la clase de sociales.

²²⁶ Grupo focal con estudiantes de noveno, décimo y undécimo Colegio República Federal de Alemania 18 de septiembre de 2015. Ver Anexo 1.

En el colegio Montebello (Público-San Cristóbal) y el Minuto de Buenos Aires (Público-Ciudad Bolívar) para el ciclo 5 se mencionan la recuperación de memoria histórica, el conflicto interno, Colombia en el siglo XX, guerrillas, paramilitarismo y narcotráfico. En la malla del Colegio Marco Antonio Carreño Silva (Público-Puente Aranda), en ciclo 4 son mencionados temas de grupos armados, “Seguridad Democrática” y narcotráfico; y en ciclo 5 se menciona el) proceso de paz.

En cuanto a los colegios privados, hacemos referencia a la opinión de los docentes entrevistados sobre la inclusión de estos temas en currículo. Al respecto un docente del Colegio Unidad Pedagógica (Suba) dice que en los contenidos del área de Ciencias Sociales para el noveno grado se hace un énfasis

...en derechos humanos, en problemáticas reales de Colombia, en lo posible al margen del amarillismo; es decir, tratamos de evadir temas de masacres donde hubo tantos muertos: o sea, hay estructuras de violencia de pronto un poco más sutiles pero también igualmente fuertes en el escenario de la vida diaria, como la violencia de género, la persecución política, etcétera.²²⁸

Por su parte, la maestra de Ciencias Sociales de bachillerato del Gimnasio Fontana subraya el interés de los jóvenes del ciclo 5 (10º y 11º) por temas como el narcotráfico, el conflicto armado y la diferencia entre paramilitares y guerrillas.

El Gimnasio Los Robles (Suba), donde el pensum está estructurado en torno a proyectos y no a asignaturas, se menciona que el grado décimo en 2015 tenía como proyecto: “*Violencia escolar: una problemática que involucra a la juventud*”. Este proyecto se trabaja en todas las áreas y se centra en la actualidad; según la maestra de Ciencias Sociales, en 10º y 11º se trabajan “problemas de orden actual y global” y se hace un repaso histórico de los conflictos principales del siglo XX, como factores que influyen en el desarrollo de la violencia en Colombia; también se analiza “el concepto de violencia y cómo se transfiere a diferentes contextos”²²⁹.

La maestra de primaria del Colegio Mercedario San Pedro Nolasco (Chapinero), comentó que si bien considera importantes los temas de conflicto armado, puesto que los niños viven rodeados de noticias y de información, son ellos los que formulan preguntas, a

²²⁸ Entrevista Colegio Unidad Pedagógica 23 de octubre de 2015. Ver Anexo 3.

²²⁹ Entrevista grupal Gimnasio Los Robles 26 de octubre de 2015. Ver Anexo 3.

partir de las cuales “en palabras amplias les explicaría qué es el proceso de paz y para qué nos va a servir”.

En el Instituto Alberto Merani (Localidad de Suba) el área de Ciencias Sociales está conformada por varias materias, entre estas “historia de Colombia” en la cual se abordan, entre otros temas, los conflictos violentos de la historia nacional. Dice el profesor que, desde noveno hasta undécimo grado, hacen un seminario de Ciencias Sociales, cuyos temas son acordados por los docentes del área; cada tres años hacen un seminario denominado “en qué país vivimos”, en el cual se estudian temas de coyuntura política, de economía, de cuestiones sociales, y sobre procesos de paz. Un grupo de estudiantes hace un seguimiento juicioso del proceso de paz actual y se traen expertos a hablar de este y otros temas.

El profesor de Ciencias Sociales del Instituto León Euler (Kennedy) dice que aborda problemáticas relacionadas con la violencia en Colombia en noveno, décimo y once grados: “se trata de enfocar esa parte de la violencia y ver ideologías de pensamientos diferentes”.

c. Opiniones sobre la Cátedra de la paz

Sobre la Cátedra de la Paz, establecida recientemente mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de mayo de 2015, indagamos la opinión de los docentes y los estudiantes consultados para este trabajo, *con el fin de comprender el papel de la historia y la memoria, así como la pertinencia de la cátedra*. A continuación presentamos distintas opiniones que sin embargo coinciden en que la cátedra no debe ser una nueva asignatura, puesto que sus contenidos se refieren a temas de ética, valores, resolución de conflictos e historia reciente; que hacen parte de lo que actualmente se enseña en diferentes las asignaturas de los colegios.

En el grupo focal con estudiantes de sexto a octavo grados se les preguntó sobre qué temas quisieran ver en una cátedra de la paz. Fue necesario explicarles primero qué significaba la palabra *cátedra*, pues algunos la asociaron a *catedral*, y a partir de la explicación realizada por el equipo de trabajo, mencionaron los siguientes temas: no más secuestros, convivencia, solución de conflictos, valores, respeto a las diferencias.

En el grupo focal con estudiantes de 9º a 11º, también fue necesario aclararles el significado de la palabra *cátedra*, pues algunos la asociaron con algo religioso. Entre los

temas que ellos consideraban propios de esa cátedra, mencionaron las guerras que se han presentado, cómo se solucionaron y cómo son ejemplos para la solución de las guerras del presente. Un estudiante dijo que “no deberían dar una clase de algo que no tenemos. Van a dar una clase de paz, pero aún no tenemos paz. Es una clase sin un argumento real”; y una estudiante afirmó: “la gente no aprende la paz, la vive”.

En medio de la discusión sobre esta cátedra, uno de los estudiante propone un acercamiento histórico a otros conflictos y procesos de paz, diferentes a los colombianos, lo que produjo respuestas como : “Eso es historia, pero si en una cátedra sobre la paz te enseñan guerras o procesos de paz, o lo que pasó en la guerra, es más bien decirle a los muchachos, tuvimos y sobrepasamos un conflicto, qué se puede hacer ahora para mantener esta ‘paz’, para reconstruir el concepto de paz. Yo creo que sería más por ese lado.”

En el Colegio Unidad Pedagógica se realizan una serie de actividades dentro de la Semana de la Paz, entre estas discusiones en torno al tema de los diálogos de La Habana y la justicia transicional. Se invita a personas expertas en los temas para conversar con los estudiantes.

El profesor del Colegio Taller Sicopedagógico Los Andes (Ciudad Bolívar), dice que en el colegio ya hay algo similar a la Cátedra de la Paz que se denomina “convivencia y paz”. Él considera que esta cátedra no debe abordar solamente contenidos históricos sino ser transversal a la enseñanza en valores y ética.

La profesora del colegio English School (privado, Usaquén) menciona que es conveniente trabajar algo como unas “memorias de la guerra”, puesto que sus estudiantes, de estratos altos, “viven en una burbuja” con lo cual se les enfrentaría a otras realidades sociales.

Uno de los docentes del Colegio Fundación Nueva Granada, no está de acuerdo con el mandato oficial de una cátedra de la paz pues considera más importante el trabajo autónomo del docente en el aula en esta materia: “...cátedra y cátedra, pero en realidad son *catedritas* que nadie sabe qué es lo que tratan, que es lo que profundizan... Cuando se hace un trabajo pedagógico serio [sobre la paz] en una o dos asignaturas, no es [necesario] generar una asignatura nueva”.

Una maestra del Gimnasio Fontana critica el exceso de cátedras ordenadas oficialmente, como las de afrocolombianidad y movilidad, temas que no deberían ser

contenidos separados, sino integrados al currículo de los colegios. Dice que en el colegio tienen un programa denominado “aulas en paz”, el cual ella indica que han dado buenos resultados “porque lo que hacemos es implementar elementos de competencias ciudadanas, pero a partir de cosas como el control de emociones, como regulación del comportamiento, como acciones reparadoras”.

Las dos docentes del Fontana consideran inconveniente la Cátedra de Paz, pues afirman que lo fundamental para la paz “es la ética la responsabilidad de los niños frente al mundo, frente a cómo van a utilizar las herramientas que adquieren”. Por su parte, el profesor del León XIII (Público/Privado ve la paz como un proceso necesario y definitivo, pero lamenta que en Colombia todo tenga que hacerse por ley.

Los profesores del Gimnasio Los Robles, no están de acuerdo con la cátedra: uno porque le restaría tiempo a la historia, la filosofía y la geografía; y el otro, porque esa cátedra ante todo involucra la ética, y esta ya se enseña en la educación básica y media.

La profesora de primaria del Colegio San Pedro Nolasco, insiste en la transversalidad de la Cátedra de la Paz en la educación primaria, la cual además debe relacionarse con el tema de resolución de conflictos.

El profesor del colegio Instituto León Euler, dice que sería ideal “que enfocarán [esta cátedra] a la realidad de lo que pasa en Colombia, pero no creo que lo hagan de esa manera”. Informa que al colegio ya llegó un material en el que se muestran algunos de los contenidos, a lo cual agrega que el colegio creará la cátedra pues esta se evaluará en las pruebas Saber.

Por su parte, el profesor del colegio Alberto Merani señala que en la institución trabajan temas relacionados con el conflicto armado y la paz: “el tema del conflicto armado en Colombia es un tema permanente en el Instituto tanto en las clases de Ciencias Sociales como en otros ámbitos escolares”. Se realizan unas “jornadas de la paz” en las cuales todo el estudiantado trabaja en talleres de memoria histórica (entendida de la manera más amplia) problemas de identidad nacional, identidades culturales, diversidad cultural, actividades que propenden por sensibilizar a los jóvenes y generar un sentido de responsabilidad social en ellos”.

5.5 Propuestas para abordar el conflicto armado colombiano en la escuela.

En este estudio se ha hecho un acercamiento a algunas experiencias de docentes de colegios bogotanos. Algunas de estas experiencias han sido asesoradas o acompañadas por personas vinculadas al Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación, y otras han surgido por iniciativa de docentes de Ciencias Sociales, que buscan formas novedosas de trabajar algunos contenidos. Cabe mencionar el trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica para convertir en herramientas pedagógicas, para uso de los docentes, informes de investigación sobre el impacto del conflicto armado en la población civil.²³⁰

Hay que destacar asimismo lo que se está haciendo en algunos colegios de Bogotá. Se mencionaran a continuación: (a) las propuestas desde la Secretaría de Educación (curriculares y extracurriculares), (b) las del Centro distrital de Memoria, Paz y Reconciliación, (c) una experiencia docente, (d) la propuesta de Caja de Herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica y (e) dos propuestas desde la academia para implementar la enseñanza de la historia oral y la enseñanza del conflicto armado.

a. *Iniciativas de la Bogotá Humana desde la Secretaría de Educación sobre el conflicto armado y las víctimas.*

A continuación se presentan los avances en torno a la memoria y la historia tanto en el aspecto curricular como extracurricular, desde la Dirección de Inclusión, el Programa Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) y de la implementación de la Jornada Completa, con la propuesta de los centros de interés.

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

En el presente estudio, el primer acercamiento a las experiencias que han surgido en torno al tema del conflicto armado desde la Secretaría de Educación se tuvo con integrantes de la *Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones*, allí las profesionales Marieta Bermúdez y Claudia Taboada nos dieron a conocer algunos de los avances que desde esa dirección se han realizado en torno al tema de memoria y víctimas, los cuales en ocasiones son convenios al interior de la misma Secretaría (entre direcciones) o con otro tipo de instituciones de carácter público y privado.

²³⁰ CNMH, *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica*, 2015. Ver en <http://issuu.com/centronacionalmemoriahistorica/docs/caja-herramientas-un-viaje-por-las-1?e=8239122/31489613>

Por su parte Claudia Taboada, quien trabaja en una estrategia dirigida a víctimas del conflicto armado colombiano, menciona algunos procesos relevantes llevados a cabo desde allí en los últimos años; los cuales se han enfocado en procesos de acompañamiento pedagógico y formación con docentes de distintas áreas y con estudiantes que son población víctima.

Entre 2008 y 2011 se llevaron a cabo procesos de formación con docentes de cerca de 45 colegios distritales en el tema de Escuela y Desplazamiento Forzado²³¹, según Taboada, ese trabajo se centró en “sensibilizar a los docentes sobre las situaciones de desplazamiento forzado en la escuela y sobre la necesidad de trabajar con ellos (desplazados) diferencialmente”²³². Por otra parte, en 2013 se llevaron a cabo un trabajo con las orientadoras escolares (sicólogas) para brindar herramientas de apoyo psicosocial a estudiantes víctimas del conflicto armado.

Para el año 2014, se trabajó con alrededor de 300 niños y niñas de 10 colegios del Distrito en su mayoría víctimas del conflicto, utilizando “una metodología centrada en el arte y la lúdica tratando de fortalecer la reconstrucción de redes de apoyo para niños y niñas y sus proyectos de vida”. Ese mismo año se trabajó en 14 colegios con unos grupos focales de mujeres víctimas del conflicto armado, matriculadas en la jornada nocturna, y se hizo un diagnóstico sobre las variables que inciden en la deserción escolar de estas mujeres.

Por su parte, Marieta Bermúdez, profesional vinculada a la misma *Dirección de Inclusión e integración de poblaciones*, que ha trabajado con el Programa Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), se refiere a varios proyectos entre los que se encuentran procesos de formación en derechos humanos²³³. Dice que desde 2012 *Bogotá Humana*, en el marco del PECC, concibió la línea de *Educación para la paz*, a partir de ésta han surgido experiencias y proyectos entre el PECC y la Dirección de inclusión.

²³¹ ACNUR y Opción Legal. *escuela y desplazamiento forzado. estrategias de protección para la niñez y la juventud*. 2007. Consultar en Internet los 7 módulos que componen en temáticas de: escuela, sujeto, contexto; niñas y niños sujetos de derechos; la resiliencia; despolarización y solución del conflicto; enfoque diferencial; proyectos escolares y proyecto educativo institucional.

²³² Entrevista con profesional Claudia Taboada, Dirección de Inclusión, SED, 12 de agosto de 2015.

²³³ Proyectos que dan cuenta de esto son: “*Tejidos de sentido*” que surge en asocio con el CINEP; un interactivo *Herramienta de Autoformación para Docentes en DDHH* y una constante comunicación con la Red de docentes educadores en Derechos Humanos

Un ejemplo de estas iniciativas es la denominada “Somos Generación de Paz” en clave de consolidar experiencias de construcción de paz desde la escuela a partir de diversos lenguajes y expresiones, Bermúdez menciona que esta iniciativa se creó en 2013 en asocio con la Corporación Nuevo Arco Iris.

La Nueva Generación de Símbolos de Paz; igualmente, durante el 2014 realizó un reconocimiento a los y las docentes que realizan un trabajo pedagógico y educativo en temas de derechos humanos, paz y memoria histórica. Para el año 2015, la SED en alianza con el *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación*, se plantea otro concurso para premiar la creatividad en función de la paz; esta vez, además de continuar con los símbolos de paz, se premiará la producción escrita y fotográfica de la comunidad educativa.²³⁴

Marieta Bermúdez indica también que en el 2014 se realizó un convenio con los *Centros de Atención Psicosocial (CAPS)* para realizar actividades en tres dimensiones: *Diálogos pedagógicos*, *Galerías de la memoria* y *Generación de paz*. Según indica la profesional fueron experiencias de sensibilización frente a la realidad de violencia del país, sin una lógica de proceso.

Los *Diálogos pedagógicos*, fueron experiencias realizadas en 98 colegios del distrito, en ellas se comenzaba con una contextualización cartográfica y acto seguido dos mujeres (una de Bogotá y otra de otro lugar del país) relataban su experiencia, como mujeres víctimas, a los estudiantes de tales grados. Estos Diálogos tenían una duración de tres horas.

Las *Galerías de la memoria* se desarrollaron a través del convenio con la organización CAPS, se montaron las instalaciones *Somos Tierra y Minga*, en tres colegios (*Débora Arango*, *Rodolfo Llinaz* y *Liceo Femenino Mercedes Nariño*) y en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación (CMPR); Marieta Bermúdez indica, que se programaron vistas guiadas a las que asistieron alrededor de 6.000 estudiantes.

Para 2015 la *Dirección de Inclusión*, de la Secretaria de Educación, se proponía continuar con los Diálogos pedagógicos, ahora en convenio con FICONPAZ (Fundación Instituto para la Construcción de la Paz), con la intención de establecer una continuidad de los proceso se proyectaron tres Diálogos por colegio, las mujeres que relatarían sus historias provienen de Buenaventura, Montes de María, Antioquia, Bogotá y Soacha.

²³⁴ Recuperado lunes 7 de diciembre en portal web de la SED. <http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/ciudadania-y-convivencia/generacion-de-paz>

De igual forma para julio de 2015 se planteaba dar continuidad a la iniciativa *Oficios de la memoria* liderada por el CMPR, alrededor de cuatro oficios: *Costurero, Sabores y saberes, Teatro Foro* y *Cartonero Editorial*; de estos se planteaba en julio realizar cuarenta encuentros en los colegios de Bogotá.

Programa Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) y Jornada Completa

Propuesta de orientaciones curriculares

Además de la Dirección de inclusión de la SED, otras dependencias de esta institución han jugado un papel importante en lo que respecta al estudio del conflicto armado y la inclusión de población víctima en los colegios del distrito. Se encuentran entonces el Programa Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) y el proyecto Jornada Completa (40X40), estas áreas generaron el documento “Currículo para excelencia académica y la formación integral” (2014), el cual proporciona elementos al interior de las mallas curriculares sobre el tema de memoria y también ilustra la propuesta de la *Bogotá Humana* de los centros de interés, como herramienta pedagógica.

Según las “Orientaciones para el área de Ciencias Sociales”, el diagrama que se presenta a continuación muestra esquemáticamente “los diferentes tipos de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, que contribuyen a una educación para el buen vivir”²³⁵.

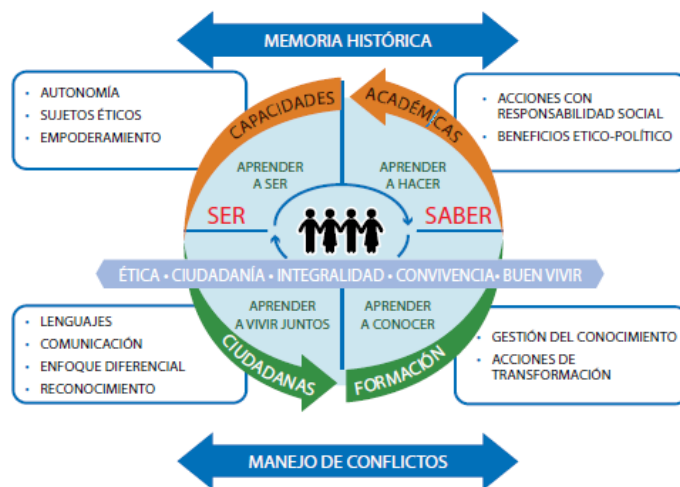


Figura 2. Aprendizajes para el buen vivir en Ciencias sociales.

²³⁵ Secretaría de Educación del Distrito, *Currículo para la excelencia académica y la formación integral Orientaciones para el área de Ciencias Sociales*, 2014, p. 20

En esta propuesta curricular se refieren a seis ejes para el área de Ciencias Sociales: lenguaje, cultura, territorio, memoria, manejo de conflictos y autonomía. Respecto al eje de memoria se indica que:

...es relevante abordar la memoria como sujetos históricos para comprender nuestro origen, saber quiénes somos y proyectarnos hacia un futuro común como humanidad en el que cada quien construye su propia historia con conciencia social, para que la igualdad de oportunidades, la solidaridad, el respeto por la vida y los derechos humanos sean la realidad de todos.²³⁶

El “Currículo para la Excelencia académica y la formación integral” propone una malla curricular para el área de Ciencias Sociales por ciclos. De los cinco ejes arriba mencionados, se aborda el eje de memoria por ciclos de la siguiente forma:

- Ciclo 1: reconoce las características sociales y culturales de su comunidad y territorio (barrio, vereda, territorio indígena, afrodescendientes o raizal).
- Ciclo 2: reconoce secuencias temporales simples de su entorno más cercano.
- Ciclo 3: relaciona sucesos anteriores con situaciones actuales.
- Ciclo 4: analiza la importancia de conocer hechos históricos en la construcción del presente.
- Ciclo 5: explica situaciones actuales a partir del análisis de hechos históricos.²³⁷

Cabe decir que este eje de memoria sería reemplazando o se asociaría a un eje de historia. En general la malla planteada tiene un alto carácter “presentista”, en la medida en que los contenidos parecieran impartirse en función del presente de cada estudiante y de su colectividad más que sobre el análisis histórico y global de la memoria en la Ciencias Sociales.

Las orientaciones para Ciencias Sociales refieren a otros *Ejes transversales del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Dentro de los que se encuentran: formación para la ciudadanía y la convivencia; enfoque de género, tecnología y enfoque diferencial. En lo que respecta al eje de enfoque diferencial se hacen algunas recomendaciones para el área de sociales dentro de las que llama la atención la siguiente: “Construir historias de vida a partir de la reconstrucción de historias y de

²³⁶ *Ibíd.* P. 22-23.

²³⁷ *Ibíd.* P. 34

autobiografías, así como contar con la presencia y participación de jóvenes, adultos y adultos mayores pertenecientes a las comunidades que participan en las propuestas educativas.”²³⁸

Jornada completa, implementación de Centros de interés

Los Centros de Interés son espacios creados en la alcaldía de la *Bogotá Humana* con el fin de establecer la jornada completa en los colegios oficiales. El PECC se articula con la Dirección de Educación Preescolar y Básica en los centros de interés, en el documento de orientaciones para el área de Ciencias Sociales se indica que los centros de interés:

Son una estrategia pedagógica que está centrada en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, niñas y jóvenes, que permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y de las necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes de aprendizaje enriquecidos.²³⁹

Estos centros de interés, propuestos por la SED, pueden ser de distinta índole y se encuentran en las orientaciones de currículo para la excelencia académica para todas las áreas del aprendizaje escolar. Esta es la propuesta central de la SED en la implementación de la jornada Completa (40X40) durante los últimos cuatro años.

En el tema que nos ocupa: memorias y el conflicto armado, encontramos que en las “Orientaciones para el área de educación para la ciudadanía y la convivencia”²⁴⁰, y en las “Orientaciones del área integradora de Ciencias Sociales para la implementación de la jornada completa”²⁴¹ (2015); se ilustran propuestas de centros de interés asociadas al tema de reconstrucción de memorias y aprendizaje sobre el conflicto armado colombiano. A septiembre del 2015 en el Colegio República Federal de Alemania (Rafael Uribe Uribe) y el Colegio Hunza (Suba) se encuentra los centros de interés “Jugar a ser historiadores”.

Centro de interés Civiautas

Esta es una propuesta de centro de interés que contempla el patrimonio como una herramienta pedagógica. Se indica, en un documento de 2014, que para llevar a cabo

²³⁸ *Ibíd.* P. 30-31.

²³⁹ *Ibíd.* P. 35.

²⁴⁰ Secretaría de Educación del Distrito, *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de educación para la ciudadanía y la convivencia*, Bogotá, 2014.

²⁴¹ Secretaría de Educación del Distrito, *Orientaciones del área integradora de Ciencias Sociales para la implementación de la jornada completa*, Bogotá, 2015.

este centro de interés se pueden realizar cuatro módulos denominados: ¿qué es lo mío?, ¿qué es lo nuestro?, ¿De dónde somos?, y sobre La Ciudad. En el documento “Orientaciones del área integradora de ciudadanía y convivencia para la implementación de la jornada completa” (2015) se profundiza en el contenido del centro de interés *Civinautas*, una propuesta que se enfoca hacia el desarrollo por ciclos de ciertas actividades específicas en torno a temas como lo son el territorio, el patrimonio y el sentido de pertenencia²⁴².

Centro de interés *Entre mitos*

En esta propuesta de centro de interés se tratan temas de estereotipos actuales respecto a diversos temas (género, grupos étnicos, población LGBTI), y se incluye trabajo de exploración comunitaria, “entrevistas, conversatorios, búsqueda de memoria viva y escrita...”²⁴³. Según información proporcionada por el equipo de Jornada Completa de la SED, a septiembre de 2015, en los colegios que tienen implementada la jornada completa, los siguientes cuentan con el centro de interés *Entre mitos*: Colegio República Federal De Alemania (Rafael Uribe Uribe), Colegio José Félix Restrepo (San Cristóbal), Colegio Porfirio Barba Jacob (Bosa), Colegio Gerardo Paredes (Suba), Colegio Cristóbal Colon (Usaquén), Colegio Rural Quiba Alta (Ciudad Bolívar), Colegio Rural José Celestino Mutis (Ciudad Bolívar).

Centro de interés *Memoria histórica: recordar para transformar*

Este centro de interés se propone utilizar la memoria como herramienta para el trabajo individual y colectivo. Indica que “el propósito de la memoria histórica es brindar herramientas para reflexionar sobre su entorno, sobre su pasado, sobre los hechos ocurridos para no repetirlos”²⁴⁴.

La propuesta se presenta para el ciclo 4 (octavo y noveno) con didácticas muy detalladas en las que se utilizan herramientas del Centro Distrital de Memoria Paz y Reconciliación y el Centro Nacional de Memoria histórica.

Centro de interés *Manejo de conflictos. Organización social, política, económica*

²⁴² *Ibíd.* P. 105-123.

²⁴³ *Ibíd.* P. 28.

²⁴⁴ *Ibíd.* P. 35.

Dentro de las metodologías sugeridas para este centro de interés se proponen análisis de documentos referentes al conflicto armado en Colombia en las últimas seis décadas (historia reciente)²⁴⁵. Según el equipo de Jornada Completa a septiembre de 2015 el colegio República Federal de Alemania cuenta con este centro de interés.

b. *Propuestas desde El Centro Distrital de Memoria Paz y Reconciliación*

La SED ha trabajado el tema de memoria histórica del conflicto colombiano de la mano del Centro Distrital de Memoria Paz y Reconciliación. Mónica Álvarez, investigadora del CMPR, referenciada desde la SED, nos comenta en una entrevista que desde 2013 ha habido experiencias en torno a la memoria en 17 colegios del distrito. Y se han realizado talleres en el CMPR con docentes en torno a la pedagogía de la memoria histórica, los derechos humanos y la paz. Álvarez señala que en estos procesos se han vinculado más que todo profesores de las áreas de Ciencias Sociales, seguidos de profesores de Artes. Una de estas experiencias es la del profesor Wilson Muñoz, (Colegio) denominada *Caminos de Paz*, que se explicara posteriormente.

Mónica Álvarez se refiere al trabajo de los *Diálogos pedagógicos* (mencionado antes). Al respecto Marietta Bermúdez, señalaba que el CMPR realizó un análisis sobre las experiencias de memoria en los colegios de Bogotá y detectó que la mayoría tenía un enfoque museológico pues sus productos eran mayoritariamente galerías y exposiciones, con poco contenido de historia y geografía. Allí fue donde surgió, en conjunto con la Dirección de Inclusión la propuesta de Diálogos pedagógicos –mencionado anteriormente–, una experiencia con mujeres víctimas del conflicto con trayectoria en movimientos sociales.

De otro lado, el CMPR ofrece diversas actividades y programas en torno al trabajo con las memorias, una de sus líneas de trabajo es la pedagogía de la memoria de la cual mencionaremos algún material contenido en la página web que puede ser de ayuda para los y las maestras.

El portal web del CMPR en su sección denominada “Pedagogías de la memoria”²⁴⁶ presenta diferentes herramientas: talleres, experiencias, foros temáticos, vínculos a propósito del tema de memoria y una agenda de actividades. En el portal se indica que todo esto se hace en pro de contribuir a la construcción de memorias en la escuela y la

²⁴⁵ *Ibíd.* P. 40.

²⁴⁶ Para revisar el material consultar en <http://centromemoria.gov.co/pedagogia/>

sociedad en general; y es un trabajo en que defiende el derecho a la memoria y a la *verdad histórica*. A continuación presentamos brevemente los contenidos digitales.

La sección de “Diálogos” contiene documentos escritos y audiovisuales en torno a la memoria, los derechos humanos y la construcción de paz. Algunos de los contenidos presentados son las Cátedras: “Comisión de esclarecimiento de la verdad, de la convivencia y la no repetición” (2015), “Derecho a la verdad, democracia y agendas de paz” “Memoria, Acción y Espacios públicos”; “Territorios, conflictos y agendas de paz”.

En el año 2014 el CMPR efectuó la “Cátedra de Memoria e historia reciente”, dirigida a docentes y estudiantes, la cual se pueden consultar los videos en la web²⁴⁷, los temas trabajados fueron:

- Proceso de paz, avances y perspectivas
- El paramilitarismo en el conflicto armado y las dinámicas de violencia
- Experiencias internacionales de paz. Guatemala, Salvador, Filipinas e Irlanda
- Del diálogo nacional a los diálogos en el Caguán.
- Narcotráfico en Colombia y en el mundo
- Estados Unidos, seguridad y dictaduras en América Latina 1958 – 1990
- Origen del Frente Nacional y de las Guerrillas. 24 de septiembre y 1 de octubre
- Final de la Hegemonía conservadora, la República Liberal y otras Violencias
- La evolución económica hasta finales de siglo XIX y la centralización política.
- Mujeres género y agendas de paz

En cuanto a los documentos del CMPR, “Herramientas pedagógicas” se presenta una serie de talleres de diferentes temáticas en torno a la construcción de memoria personal y colectiva, a saber:

²⁴⁷ Recuperado el 28 de septiembre de 2015 en <http://centromemoria.gov.co/catedra-de-memoria-e-historias-recientes-2/>

- *Derecho a la memoria* cuyo objetivo versa: “Reflexionar acerca de las conexiones entre la memoria y los sentidos y las emociones que ella despierta, con el fin de lograr una mayor apropiación de la defensa del derecho a la memoria”.
- *Un regalo inesperado*: “Comprender el significado de los objetos de la memoria en el proceso de reconstrucción de la vida de las personas”.
- *Los temas del Yo*: “Reconstruir a partir del conocimiento autobiográfico la memoria del Yo como ser histórico”.
- *Se vende esta finca*: “Motivar en las y los participantes la importancia de la defensa del territorio, y la necesidad de una mayor organización y participación política para este fin”.
- *La memoria personal*: “Comprender el sentido y la importancia de la memoria a través del uso de textos e imágenes para la reflexión.”
- *La escena del delito*: “Hacer una reflexión sobre la verdad, cómo profundizar sobre los hechos, y la necesidad de reconstruirlos históricamente a través de la memoria”.

Las siguientes actividades hacen reflexionar sobre el papel de la escuela en la reconstrucción de la memoria.

- *Jóvenes y memoria*: “Motivar en las y los jóvenes asumir su papel fundamental en la construcción de la historia y la memoria”
- *En los zapatos del otro y de la otra*: “Hacer un ejercicio de poder constituyente acerca de la construcción de una sociedad incluyente donde se respeten los derechos de los otros y de las otras”
- *El árbol de la memoria*: “Hacer un recorrido acerca de los cambios históricos que han vivido varias generaciones en el país, y explorar las causas profundas de éstos.”

El portal del CMPR ofrece también una serie de “Vínculos” con otros portales para trabajar el tema de la memoria desde las experiencias de otros países y lugares de Colombia como lo son:

- Archivo Histórico de la Policía Nacional de Guatemala
- Memorial Democrático de Cataluña
- Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social de Perú
- Museo de la Palabra y la Imagen de El Salvador
- Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz
- Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado – Parque de la Memoria en Buenos Aires, Argentina
- Museo Casa de la Memoria en Medellín
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile
- Experiencia Ciudad Bolívar Bogotá

Y finalmente, una serie de “Experiencias” desde organizaciones de víctimas, DDHH, niños, niñas y jóvenes, grupos étnicos, docentes y el CMPR como lo son:

- El costurero de la memoria
- Sabores y sabores
- Cartografías de la memoria
- Experiencias con comunidades indígenas
- Generación de paz (experiencia conjunta con la SED en 2014)
- Comunidades afrocolombianas

c. *Propuesta de un docente de Ciencias Sociales, extracurricular.*

En este apartado se presenta la experiencia del docente Wilson Muñoz en trabajo conjunto con la SED y el CMPR: “Caminos y generaciones de paz”, propuesta extra curricular dirigida a población desplazada.

El profesor Wilson Muñoz lleva más de veinte años como docente en colegios públicos de Bogotá, en su mayoría de Ciudad Bolívar. Su proyecto surgió del trabajo que

él ha realizado con personas desplazadas que viven en Ciudad Bolívar, entre ellos algunos estudiantes del colegio Antonio García IED. De su acercamiento con estas personas, surgió la creación del Colectivo Caminos y Generación de Paz.

En su presentación en el seminario *La enseñanza la historia en el ámbito escolar* (organizado por el equipo de investigación de este estudio los 1 y 2 de octubre de 2015), el profesor Muñoz explicó en estos términos, su proyecto extracurricular:

Proyectos como el del *Colectivo Caminos de Paz*, permiten hacer un ejercicio pedagógico de recuperación de la memoria histórica y social, y posibilitan una aproximación crítica, dialógica e intergeneracional que ayuda a la comprensión de otras historias, alternativas a la historia hegemónica impartida en los contextos escolares.

Vale mencionar otros temas expuestos por el docente, que pueden contribuir a un tratamiento adecuado de la memoria social y el conflicto armado en el aula de clase:

- Las historias de vida, pueden ser utilizadas en los ciclos 4 y 5 (8º a 11º), como diálogos intergeneracionales sobre el conflicto colombiano.
- Aprender a escuchar historias y a entender la subjetividad y la identidad
- Uso de enfoques pedagógicos, como la praxeología (UniMinuto) que permite teorizar sobre las propias experiencias.
- Incorporación, en el campo de conocimiento histórico, de situaciones de conflicto, negociación, resolución de conflictos
- Persistir en diálogos de saberes: invitar a distintas generaciones a la escuela fortaleciendo las “jornadas de la memoria”. Uso de cartografías y narrativas (técnicas).

Según el profesor Muñoz,

El Colegio Antonio García I.E.D. de la Localidad Ciudad Bolívar, marca la diferencia al haber apoyado el proyecto del docente Wilson Muñoz en la creación del Colectivo Caminos de Paz, el cual durante seis años ha generado escenarios de reflexión alrededor de temas como la paz, los derechos humanos, la reconciliación y ha permitido a niños y niñas en condición de desplazamiento y a sus familias, tener un espacio de acogimiento y de expresión.

Este es uno de los procesos más importantes en la incorporación de la Memoria en el desarrollo de la enseñanza de la historia reciente y el conflicto armado en los colegios de Bogotá, pues rescata las diferentes voces del proceso histórico sin dejar de lado las reflexiones científicas, sin embargo se ha constituido como experiencia extracurricular.

d. *Propuesta “Caja de Herramientas, Un viaje por la memoria histórica” del Centro Nacional de Memoria Histórica.*

El Centro Nacional de Memoria Histórica presenta también en su página web una sección de pedagogía entorno a la memoria, que es una herramienta adecuada para el trabajo en el aula; así también se invita a consultar los informes publicados por el CNMH en el portal web y si se requiere se pueden solicitar gratuitamente en las instalaciones del CNMH²⁴⁸ pues la sociedad colombiana tiene libre acceso a toda esta producción académica.

La “Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica”, es un material publicado fecha que se configura como un herramienta pedagógica para que los maestros enseñen en los grados superiores (de noveno a undécimo) sobre el conflicto armado, en clave de memorias. Esta herramienta contiene cinco cartillas, las cuales reseñaremos a continuación. Igualmente, se invita a los maestros y maestras a consultar directamente el material, que se presenta como una oportunidad de trabajo en el aula²⁴⁹.

“Agradecimientos y justificación: ¿por qué una caja de herramientas desde el CNMH?”

En esta primera cartilla se expresan los agradecimientos a docentes, académicos y sociedad civil que contribuyó en la elaboración de esta caja de herramientas, además se da una justificación normativa que argumenta por qué el CNMH realiza este proceso de construcción de una pedagogía para la enseñanza del conflicto armado en el aula escolar en el marco de la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), por la cual se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica, y en la que se “exige que el Estado en su conjunto se comprometa a generar y a afianzar las condiciones institucionales, sociales, políticas y culturales requeridas para no repetir hechos victimizantes.”²⁵⁰. El artículo 146 de la ley de víctimas en esa demanda de garantías a proveer por parte del Estado presenta tres herramientas útiles para ese fin, de las cuales resaltamos: “La elaboración de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales

²⁴⁸ Dirección: Carrera 6 N° 35 - 29

²⁴⁹ Consultar Caja de herramientas en <http://issuu.com/centronacionalmemoriahistorica/docs/caja-herramientas-un-viaje-por-las-1?e=8239122/31489613>

²⁵⁰ Centro Nacional de Memoria Histórica. *Agradecimientos y justificación: ¿por qué una caja de herramientas desde el CNMH?* Bogotá, CNMH, 2015, p. 10

necesarios para la reconciliación en relación con los hechos acaecidos en el marco del conflicto armado.”²⁵¹.

En este documento se menciona que la *Caja* parte de la idea de que la historia no es solo una disciplina objetiva y neutral, sino más bien un campo de conocimiento vivo que tiene sentido cuando resuena o se reflexionan las preocupaciones de la vida de quien la estudia. Se asocian allí el carácter factual de lo ocurrido con el carácter cambiante de lo interpretativo²⁵².

Además, esta primera cartilla resalta el compromiso del área de pedagogía del CNMH con la no repetición, indica que esta área se compromete a no generar un mandato ético y jurídico respecto a una historia oficial, sino más bien interpretaciones rigurosas, abiertas al debate y la pluralidad.

“Claves para navegar por la memoria histórica”

Este es un documento conceptual se presenta las intersecciones de las memorias personales, colectivas e históricas, y cómo éstas permiten una aproximación innovadora a la enseñanza de la historia, la ciudadanía y la democracia en un contexto de conflicto.

En un principio este documento presenta varios testimonios de personas afectadas por hechos violentos en Colombia y en el mundo. Se indica que lo que se pretende con esta *Caja de herramientas* es retomar las inquietudes estudiantiles sobre el conflicto armado interno y convertirlas en temas de reflexión e iniciativas en clave de paz. Se vuelve aquí sobre los propósitos del material y se indica claramente que se deben formar ciudadanos capaces de entender los engranajes de la historia, así como los factores estructurales y políticos en los que se configuran los patrones del conflicto, y las particularidades regionales que dicho fenómeno ha generado²⁵³.

En un primer apartado esta cartilla presenta los tejidos entre tres registros interrelacionados: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica. No ahondaremos en estos conceptos pero ponemos de presente que consideran la memoria

²⁵¹ Ibíd. P.11

²⁵² Ibíd. P.14.

²⁵³ Centro Nacional de Memoria Histórica., (2015) *Un viaje por la memoria histórica: aprenderla paz y desaprender la guerra* Bogotá, CNMH, p. 12.

histórica como aquel registro que: “toma los recuentos de la memoria colectiva y los nutre con información de otras fuentes, utilizando herramientas propias de la historia y de las Ciencias Sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional”²⁵⁴.

En un segundo apartado se indica la relevancia de las dimensiones de espacio y tiempo, alrededor de las cuales se pueden organizar los recuentos y realizar los puentes entre las tres variaciones de memoria indicadas. En este apartado se reitera la intencionalidad del material:

El propósito de la Caja de Herramientas es, entonces, traducir los informes y las metodologías para la construcción de memoria histórica a un lenguaje pedagógico adecuado, que funcione con creces en el aula: para tal efecto, deberá conectar los niveles de experiencia personal de los estudiantes, representados en la memoria individual y colectiva, con el conocimiento de las perspectivas fruto del esfuerzo de las Ciencias Sociales.²⁵⁵

En la tercera sección se indica lo que se quiere cambiar en la enseñanza de la historia en la escuela, allí se identifican tres falencias y se presentan tres propuestas pedagógicas. En primer lugar, se identifica un problema en el uso excesivo de la memorización de nombres, fechas, hechos, y se propone en la Caja que los estudiantes, comprendan los procesos. En segundo lugar, se critica la enseñanza de la *historia de bronce* y se señala que hay una necesidad de promover la agencia en los jóvenes desde la generación de un sentido de pertenencia a una historia compartida. Y finalmente, se señala en la enseñanza tradicional la ausencia de una conexión profunda entre lo que se enseña y las identidades y proyectos de vida de los estudiantes.

Se indica que lo que se pretende es formar sujetos históricos con agencia:

...esto se hará a través de la apropiación reflexiva de la historia reciente para deliberar sobre las razones y condiciones que desencadenaron y degradaron el conflicto reciente, no como un contenido tangencial o como una obligación curricular, sino como el campo temático que por excelencia conecta la vida de los estudiantes con ese “enseñar a pensar” que debe orientar la clase de Ciencias Sociales.²⁵⁶

²⁵⁴ Ibíd. P. 16

²⁵⁵ Ibíd. P. 23

²⁵⁶ Ibíd. P. 26

En la cartilla se presenta la *propuesta: una caja de herramientas para un Buen Vivir solidario y para el razonamiento crítico de la historia compartida*. Allí se señala que con la Caja se pretende sacudir algunos lugares comunes que dificultan el entendimiento del conflicto armado. Uno de esos lugares comunes es la idea de que el conflicto se origina en un problema de codicia personal, otro lugar común que se intenta rebatir es la idea de que el problema de la violencia se deriva de que somos un país culturalmente violento, y un último lugar común que pretende cuestionar es la idea de que las víctimas son víctimas porque se lo merecían²⁵⁷.

Se mencionan herramientas útiles en la enseñanza-aprendizaje del conflicto armado como los ejercicios de empatía, las narrativas propias de grupos, personajes y actores al interior del conflicto, la descripción de los eventos y las trayectorias, que se refieren a la manera en la que grupos humanos se mueven a través del tiempo y el territorio.

En las recomendaciones de esta cartilla se señala que los documentos que contiene la Caja están diseñados de forma tal que no presentan “la verdad verdadera” sobre los casos estudiados, o sobre los fenómenos; se aclara que esto no significa que cualquier respuesta o interpretación sobre lo sucedido sea igualmente válida ya que existen memorias falsificadoras y otras que se construyen en clave vengativa. En ese sentido la orientación que hagan los docentes, indican, debe hacerse a través del diálogo, las preguntas, los dilemas, no como una transmisión unidireccional del conocimiento²⁵⁸.

“Guía general para un viaje por la memoria histórica”

Esta guía muestra cómo navegar por la memoria histórica. La ruta propuesta se configura en cinco pasos fundamentales, primero invita a contrastar las realidades personales con las del conflicto armado a partir de preguntas sobre las propias identidades, proyectos de vida y aspiraciones. En segundo lugar, invita a que se escuchen testimonios y memorias de las víctimas desde una postura de empatía y solidaridad. En tercer lugar, la ruta ofrece sugerencias para crear ambientes de discusión abiertos y democráticos en el aula. En cuarto lugar, el análisis de las memorias del conflicto se presenta con una alta complejidad entonces la ruta remite a preguntas del tipo *¿Cómo les pudo ocurrir esto a otras personas? ¿Por qué y cómo ocurrieron estos hechos? ¿Cuáles*

²⁵⁷ *Ibíd.* P. 30.

²⁵⁸ *Ibíd.* P. 34.

fueron las condiciones que permitieron que ocurrieran? Finalmente, como salida a estos interrogantes se propone la comparación de fuentes como testimonios de las víctimas, artículos de prensa, gráficos, fotografías, expedientes judiciales, documentos de archivo y bases de datos; lo cual puede incentivar al estudiante a crear su propia comprensión y nuevas interpretaciones sobre el conflicto armado²⁵⁹.

En cuanto a las Herramientas de La Caja, inicialmente se presenta una/la pregunta generadora, se indica que ésta -como las demás herramientas de la Caja- promueve el pensamiento crítico y no la memorización de contenidos. Además, se presentan los dilemas, como oportunidades para decidir ante panoramas difíciles. El documento presenta también “Herramientas para representar Gráficamente experiencias Personales y compartidas e información”, una de ellas es la representación gráfica del tiempo y de eventos significativos, que permite ilustrar los hechos relevantes (hitos) de la vida personal, de una comunidad o de un país; para esto se sugiere el uso de líneas de tiempo (línea plana, línea en forma de espiral; línea con dibujos, línea situada en el presente y que parte hacia atrás; línea situada en el pasado y que parte hacia adelante)²⁶⁰.

Se propone también la representación gráfica del espacio a partir de la utilización de los mapas. Así como herramientas de otros tipos: mapas conceptuales, árbol de decisiones, gráficos de otro tipo. También se presenta, la formulación de hipótesis que tienen un papel relevante dentro de las “Herramientas para una Ciudadanía con Imaginación y Reflexión Históricas”.

Esta cartilla indica que documentos como los testimonios pueden ser leídos en clave de memoria, al rastrear los significados que las personas le dan a los hechos vividos; pero sí los testimonios son leídos en clave de historia, el testimonio es una fuente más de conocimiento que se contrasta con fuentes de otro orden²⁶¹. En el abordaje de documentos de distinta índole (fotografías/imágenes, caricatura/comic, artículo de periódico, texto literario, canciones o coplas y discursos) se indica que siempre deben ser cuestionados con una serie de preguntas que permitan su comprensión general, de contexto, autoría e interpretación.

²⁵⁹Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Guía general para un viaje por la memoria histórica* Bogotá, CNMH, p. 8-13

²⁶⁰ *Ibíd.* P. 17.

²⁶¹ *Ibíd.* P. 18.

En la ruta que presenta la Caja de Herramientas se manifiesta el uso de casos específicos como una oportunidad para los estudiantes de aproximarse a los hechos sucedidos. El siguiente gráfico ilustra cómo sería el acercamiento en el aula de clase²⁶².



En un apartado final de esta cartilla se menciona cómo hacer del aula un espacio democrático a partir del trabajo riguroso y empático, simultáneo. Además se menciona que el libro: “Recordar y Narrar el conflicto: herramientas para construir memoria histórica”²⁶³, contiene herramientas para construir un ambiente democrático y para que se puedan facilitar espacios en los que posiblemente se encuentre población desplazada, víctima del conflicto armado.

²⁶² *Ibíd.* P.24.

²⁶³ Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para construir memoria histórica*, 2009. El documento es una herramienta para que gestores y gestoras de memoria contribuyan en la elaboración de memorias colectivas, y también proporciona herramientas de tipo conceptual y metodológico que pueden adaptarse a contextos donde se desea enseñar sobre el conflicto armado en Colombia. Su última versión se puede consultar en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>

“Guía para maestros y maestras sobre la masacre de El Salado”

Este documento es una guía para maestras y maestros que gira en torno a seis ejes que describen y abordan el conflicto armado en los Montes de María desde mediados del siglo XX hasta la masacre de El Salado (2000). Estos seis ejes contienen sesiones de trabajo y en cada una de ellas unos pasos a seguir por el maestro (a) en su papel de orientador. A continuación presentamos los ejes temáticos con sus respectivas sesiones de trabajo, para profundizar se invita a acudir a la Caja de Herramientas²⁶⁴.

Eje 1: Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas. En las cuatro sesiones de este eje se abordan temáticas referentes a los espacios, la identidad, las memorias; los arraigos campesinos; los dos modelos enfrentados del campo (Argumentos a favor de la redistribución de la tierra, argumentos pro enfoque productivista, la aprobación de la Ley 135 de 1961, la Reforma Agraria, segundo impulso a la Reforma Agraria: Ley 1 de 1968)

265

Eje 2: Los conflictos sociales y las primeras disputas armadas. El objetivo de este eje es comprender las luchas por la tierra emprendidas por la ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos) y la influencia de la aparición de las primeras guerrillas en la organización. Las tres sesiones propuestas para este eje abordan temas como: las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972). La ANUC y su esfuerzo por ganar autonomía, la redistribución de la tierra, la reacción de los sectores pro enfoque productivista: el Pacto de Chicoral; la reacción campesina al Pacto de Chicoral. Las primeras guerrillas en los Montes de María (El surgimiento del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Ejército Popular de Liberación (EPL))

²⁶⁴ Centro Nacional de Memoria Histórica. *Guía para maestras y maestros, el Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes*. Bogotá, CNMH, 2015.

²⁶⁵ Se pondrán en paréntesis algunas de las temáticas que se describen más detalladamente en la guía de El Salado para estudiantes: Centro Nacional de Memoria Histórica. *El Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes*. Bogotá, CNMH, 2015.

Eje 3: Un nuevo momento en el conflicto armado. Este eje trata la llegada de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), en la década de los noventa ocurre en los Montes de María, grupos que modifican las dinámicas armadas de la región.

Eje 4: La masacre y la estigmatización. Este eje se propone comprender cómo estos fenómenos (de estigma y estereotipos) propiciaron y permitieron la ejecución de la masacre de El Salado en el año 2000.

Eje 5: Los impactos de la masacre: el desplazamiento. Este eje recoge experiencias de las personas desplazadas, cómo ver esta situación desde una perspectiva empática, y el fenómeno del desplazamiento como un problema a nivel nacional.

Eje 6: ¿Por qué retornar? arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos. En este caso se presenta la capacidad de movilización y organización colectiva de aquellas personas que decidieron retornar a los Montes de María tras la masacre de El Salado.

“El Salado, los Montes de María: tierra de luchas y contrastes”

Este se constituye en uno de los libros para jóvenes inspirados en tres casos ilustrativos reconstruidos (por ahora es publicado solo un informe: el de la masacre de El Salado, indican que le seguirán los de las masacres de Bojayá y de Bahía Portete).

Esta guía para estudiantes sobre la masacre de El Salado cuenta con seis capítulos que corresponden a los ejes que están listados en el apartado anterior, en los paréntesis de cada eje indicamos más específicamente a qué refiere cada capítulo según la guía para estudiantes. Esta guía para estudiantes es mucho más robusta pues cuenta con un material amplio que incluye las diversas fuentes que las otras cartillas mencionaban (fotografías, discursos, testimonios, prensa, documentos jurídicos, etc.); así como las preguntas generadoras que se ubican en la parte inferior o laterales de las páginas del

documento para que el estudiante luego de haberse acercado a un testimonio u otra fuente, cuestione lo que se dice y en ocasiones trabaje a partir de dilemas. En esta guía para estudiantes se usan mapas en los que se superponen variables como la presencia de grupos armados y la distribución del territorio que permitirán al joven comprender que el conflicto cuenta con una serie de factores que se entrelazaron y dieron lugar a procesos relevantes dentro del conflicto armado en los Montes de María.

Es importante destacar que en todos los capítulos hay una sección denominada “*me sitúo*” como herramienta para que el/la estudiante haga un ejercicio de “ponerse en los zapatos de...”, ejercicios de empatía que se presentan como claves en esta reconstrucción histórica de las memorias del conflicto armado colombiano, junto a las demás herramientas mencionadas para comprender (de manera crítica) los hechos previos a la masacre de El Salado.

e. Propuestas para la enseñanza de la historia oral y de la historia reciente del conflicto armado colombiano

El historiador y docente Renán Vega Cantor, mencionado en el capítulo sobre estado de la cuestión, desde finales de los años noventa hacía visible el auge e importancia de algunas discusiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia en el ámbito escolar. En su libro “Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar”²⁶⁶ presenta tres propuestas, para el uso de la historiografía, la cultura popular y la historia oral en el aula. Aquí nos referimos a su propuesta sobre respecto al uso de la historia oral en el aula de clase.

Vega desarrolla la idea de la historia oral como herramienta didáctica. La historia oral es una técnica de la disciplina histórica reciente en la que el testificante (que cuenta el relato) estuvo vinculado directamente a los sucesos/problemas del pasado, lo que la distingue de la tradición oral en la que el testificante no estuvo vinculado a los sucesos.

Vega resume las potencialidades y problemas de trabajar la historia oral en los siguientes términos: de sus ventajas dice que es una historia viva-humana; la subjetividad no es un problema, lo importante es el contenido más que el juicio

²⁶⁶ Vega, Renán. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Colección Pedagógica S. XXI, Bogotá.

verdad/falsedad, se pretende recrear atmósferas más no acontecimientos, es contemporánea y presente, es una historia de la memoria colectiva pues se presenta como el discurso de las clases subalternas, tradicionalmente excluidas de los discursos oficiales. Además, permite contrastar fuentes orales con fuentes narrativas. Y destaca algunos obstáculos como el hecho de que tiene alcances cronológicos muy precisos, tiene los mismos problemas de cualquier otra fuente: de subjetividad, visión, política, parcialidad; hay una necesidad del historiador de acudir a otras fuentes para cotejar y comparar.²⁶⁷

Sobre los temas para los cuales se han trabajado fuentes orales, Vega Cantor presenta un listado bibliográfico relativo a: el movimiento obrero y acciones huelguísticas, el 9 de abril (Bogotazo), el paro cívico del 1977, periodo de la violencia, colonización, toma del palacio de justicia en 1985, líderes de movimientos guerrilleros, mujeres, la violencia contemporánea, las luchas indígenas. El autor rescata el trabajo de Manuel Zapata Olivella en “La voz de los abuelos”²⁶⁸ que se presentaba como un “Archivo nacional de sabiduría popular” con alrededor de 400 entrevistas en diversos lugares del país entre los años 80 y 90.

Para Renán Vega la historia oral en el aula implica romper las distancias entre el estudiante y la comunidad, una motivación distinta para los estudiantes, aumentar la identidad, enseñanzas para la vida; y una amplia posibilidad del diálogo entre investigación y docencia²⁶⁹.

Vargas *et al*, en un comentario realizado a “Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar” , resaltan la crítica al papel preponderante de la historia de lo subalterno y localizado que en el mejor de los casos debe ser combinada con una enseñanza de la historia más amplia ; valoran positivamente el trabajo de Vega “a pesar de que el énfasis en la cultura y la historia popular pueden

²⁶⁷ *Ibíd.* Pp. 187-195.

²⁶⁸ En <http://mzo6.library.vanderbilt.edu/interview?page=37> se pueden encontrar las fichas técnicas de estas entrevistas.

²⁶⁹ *Op. Cit.* Renán Vega, p. 220-228.

constituirse en un sesgo “desde abajo” en la enseñanza de la historia, y que la desmedida atención en lo local y lo oral pueda desplazar el estudio de otros textos y contextos...”²⁷⁰.

La profesora Sandra Rodríguez, de la UPN, ha estudiado ampliamente la enseñanza de la historia y presenta algunos trabajos en torno al tema de la enseñanza de la historia reciente y las memorias del conflicto colombiano en la escuela. Rodríguez como formadora de docentes subraya la relevancia de *la formación de docentes para el presente* y los avances que a 2012 se llevaban en la línea de investigación de Formación Política de la UPN. A continuación se presentarán algunas anotaciones presentadas en “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”²⁷¹, y se expondrá el trabajo que junto a Marlene Sánchez presentaron en 2009 “Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”²⁷².

La propuesta de la *Línea de formación política y memoria social* define la formación política como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual”; y la memoria social como “un campo de batalla por el control del pasado entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades, mediante prácticas de rememoración y de olvido”²⁷³.

En 2012 se cumplieron siete años de existencia de la línea FPMS y se habían orientado cincuenta y ocho trabajos de los docentes/licenciados en formación, de los cuales veinticinco abarcaban problemáticas relacionadas con el conflicto armado colombiano, diecisiete se habían ocupado del análisis acerca de las memorias de organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas; nueve habían abordado prácticas de conmemoración y olvido de procesos históricos con fuerte incidencia en el

²⁷⁰ Vargas Álvarez, Sebastián. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación, p. 118.

²⁷¹ Rodríguez, Sandra. 2012. “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”, *Revista Colombiana de Educación*. Historia y Memoria, No. 62, Bogotá.

²⁷² Rodríguez, Sandra & Sánchez, Marlene. (2009). *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra*, en “Reseñas de Enseñanza de la Historia”, APEHUN, Córdoba (Argentina).

²⁷³ *Op. Cit.* Rodríguez 2012, p. 167.

presente y siete habían analizado las relaciones entre subjetividad y escuela mediante la documentación de procesos de memoria.²⁷⁴

Rodríguez señala que la decisión de incorporar en el currículo de Ciencias Sociales temáticas relacionadas con el conflicto armado, afecta las relaciones escuela-comunidad, amplía y complejiza los contenidos de la enseñanza y contribuye a la reelaboración de la memoria social de los estudiantes.

Rodríguez indica que los principales aportes de estos trabajos de grado son: i) la influencia sobre las relaciones escuela-comunidad en tanto la generación de posturas críticas en los estudiantes desde el acercamiento entre la escuela y el entorno local; ii) en el desarrollo de la temática como un problema social pues se indica que a partir del uso de fuentes documentales y de campo (entrevistas a profundidad), ejercicios de investigación en el aula y ejercicios comparativos se puede tratar de forma novedosa el conocimiento sobre el conflicto colombiano; iii) destaca los aportes al análisis de las memorias pues, según indica, los análisis acerca de la memoria se orientaron a mostrar proyectos de sociedad antagónicos, que se fundamentan en versiones enfrentadas del pasado; iv) Rodríguez destaca los aportes a la formación política en tanto la comprensión del conflicto armado como una situación de implicaciones nacionales, de las que no están exentas las comunidades urbanas y barriales, y que tienen gran incidencia en su vida diaria, la construcción de sentimientos de solidaridad con las comunidades rurales afectadas directamente por el conflicto y la construcción de los estudiantes de criterios de acción política.

La profesora Rodríguez presenta otros de los trabajos, de los docentes en formación, con organizaciones sociales y destaca finalmente que es un compromiso ético incorporar estos temas en el debate escolar, el contexto social, jurídico y político del país “hace del enfoque de la enseñanza de la historia reciente, más que una opción pedagógica y didáctica, una necesidad”²⁷⁵.

Para 2009 Marlene Sánchez y Sandra Rodríguez analizaron esta problemática de la enseñanza de la Historia reciente al interior del currículo escolar. En su trabajo “Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra”, comprenden que el auge de las dictaduras del Cono Sur

²⁷⁴ *Ibíd.* P. 169.

²⁷⁵ *Op. Cit.* Rodríguez & Sánchez, 2009.

dio paso a la visibilización de las víctimas y la transición a la democracia, por su parte en Colombia afirman la omnipresencia de la guerra como el contexto en el que se torna relevante la enseñanza de la historia reciente.

En el apartado sobre “La enseñanza de la historia en Colombia”, las autoras presentan los debates propios de las reformas educativas en Colombia (ya mencionadas en el primer capítulo de este informe) y critican hechos como que los textos escolares ofrecen sus contenidos según requerimientos gubernamentales, ya que aspectos relacionados con el conflicto armado son incluidos para el éxito evaluativo más que para comprender la realidad histórica y actuar en ella²⁷⁶. Rodríguez y Sánchez expresan su interés en el sentido que tiene la formación de docentes pues, en su opinión, impera la formación de docentes que responda a las demandas de la normatividad urgente más que a las dinámicas de su presente o de su historia reciente.

En una segunda sección denominada “Trabajar con la memoria en un país en guerra”, las autoras presentan una propuesta para el trabajo de los docentes en el aula, la cual exponemos sucintamente a continuación. La propuesta para incorporar el conflicto armado colombiano como contenido educativo consta de dos partes: una estructura temática y una estructura pedagógica.

La Estructura temática²⁷⁷ refiere a tres ejes conceptuales que las autoras identifican para trabajar en el ámbito escolar. En primer lugar, las *políticas de la memoria*. Las autoras se acercan a diferentes políticas en tanto seguridad, o respecto al conflicto interno por parte de los gobiernos nacionales; señalan que se van divulgando determinadas interpretaciones de algún acontecimiento del pasado, y que en la mayoría de los casos las políticas de memoria están apoyadas en los medios masivos y no se sustentan en las dinámicas históricas ni en sus implicaciones en el presente.

En segundo lugar, se encuentra el eje *una aproximación conceptual al conflicto armado colombiano*. Sobre el cual exponen diferentes tesis sobre el conflicto armado como:

- vulneración a la capacidad institucional del Estado.
- guerra prolongada de empale negativo.
- lucha territorial y regional.

²⁷⁶ *Ibíd.* P. 25.

²⁷⁷ *Ibíd.* P. 31-53.

- Postconflicto
- guerra sucia
- falta de control estatal sobre la fuerza pública
- sistema de guerra
- guerra insurgente
- guerra contra la sociedad
- guerra contra el narcotráfico
- como causa de la falta de operatividad del ejército y la policía
- expresión de la violación de los Derechos Humanos.

En tercer lugar, dentro de esta estructura temática, se encuentran las *Memorias de la política*, de las cuales dicen que son una memoria dispersa entre muchas agrupaciones. Según las autoras, las memorias existen a manera de testimonios de actores, víctimas y población civil.

Rodríguez y Sánchez presentan una Estructura pedagógica²⁷⁸, para abordar los tres campos temáticos enunciados a manera de contenidos educativos. Se proponen dos componentes a trabajar entre docentes y estudiantes.

Un primer componente es el *diseño de mecanismos para interrogar las memorias sobre el conflicto armado*. Usar una base temática (que puede ser la de este documento reseñado) y diseñar una propuesta de aula según estos tipos de actividades:

- Análisis de los discursos oficiales.
- Seguimiento periodístico a un evento relacionado con el conflicto desde diferentes medios de comunicación.
- Comparaciones: Términos usados por los actores armados/conceptos usados por la historia reciente para abordar la guerra interna, pueden ser testimonios de actores y víctimas. Un ejemplo de ellos pueden ser la comparación entre ejecuciones extrajudiciales y falsos positivos; concierto para delinquir y parapolítica o secuestro y prisioneros de guerra.

Y un segundo componente para el trabajo en el aula, la *producción de relatos para incorporar la memoria social en la experiencia de los estudiantes y profesores*. Relatos en

²⁷⁸ *Ibíd.* P. 53-58.

los que los estudiantes: narren su experiencia de construcción de un conocimiento específico sobre el conflicto; y trabajen en sus recuerdos y con la manera con que han construido su memoria sobre el conflicto.

Según las autoras, este ejercicio permite comprender implicaciones para el país y tomar una posición política a partir de la opinión pública informada y la investigación disciplinar.

5.6 A manera de conclusión

Abordar el conflicto armado colombiano, las víctimas y las memorias colectivas, es un tema ineludible en el ámbito escolar. Estos son temas que se están abordando tanto en el contexto del aula, curricular, como en las actividades extracurriculares. Las propuestas van desde el nivel institucional al nivel académico-universitario. Por ejemplo, la propuesta de Bogotá Humana de crear, para la jornada completa, los Centros de interés en Conflicto y memoria histórica.. Y propuestas de la academia universitaria, como los centros de memoria y la “pedagogía de la memoria”, más los trabajos de los profesores Sandra Rodríguez, Marlene Sánchez y Renán Vega, entre otros, que abordan la historia del conflicto colombiano (las primeras) y la historia oral en el el contexto del aula de clase, para formar además pensamiento crítico.

De otra parte, el uso de las técnicas de reconstrucción de memorias sociales e individuales, se presenta como una posibilidad del estudio de procesos históricos relacionados con el conflicto armado colombiano. No solo a manera de entrevistas aisladas, como parece utilizarse según las mallas curriculares y encuentros con docentes de Ciencias Sociales, sino como un trabajo investigativo en el que, como señala Renán Vega, se siga un proceso pedagógico en el que se recopile información, se busque al personaje/sujeto que vivió los hechos, se de una charla en clase o entrevista con el personaje, y para terminar se presente un informe final donde se coteje la información previa y la entrevista.

La comprensión del conflicto interno colombiano en el ámbito escolar es necesaria la formación de ciudadanos y sujetos críticos, y para la consolidación de la paz. Por eso, sugerimos incluir temáticas referentes al conflicto interno, desde distintos puntos de vista, en los grados de la educación media o ciclo 5. Sugerimos a los docentes



aprovechar y adaptar los materiales académicos e interactivos de centros educativos universitarios, y de centros especializados como el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Centro Distrital de Memoria Paz y Reconciliación.

Conclusiones y sugerencias

- Cuando iniciamos este trabajo estábamos sintonizados con la preocupación de la Asociación Colombiana de Historiadores y de la Academia Colombiana de Historia, acompañadas por cierto eco en los medios masivos de comunicación, sobre las negativas implicaciones de la desaparición de la Historia como una asignatura independiente del currículo de Ciencias Sociales. Pero la inmersión en el tema nos ha hecho matizar nuestra opinión inicial. Hemos encontrado, en primer lugar, que la enseñanza de historia no ha desaparecido de la educación escolar y aunque se ha diluido en el amplio campo de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales, el conocimiento histórico es el principal ordenador de los contenidos de esta área en los colegios bogotanos. En segundo lugar, en las discusiones teóricas y pedagógicas en torno a este asunto se han puesto de relieve interrogantes claves: Por qué, Qué y Cómo se debe enseñar historia en la educación primaria y secundaria, sobre los cuales se ha producido una interesante bibliografía internacional. Al respecto, recuérdense los trabajos realizados por un equipo de historiadores para el Convenio Andrés Bello (Capítulos 1 y 2) y la ponencia del historiador inglés Malcolm Deas en el *Seminario sobre la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar*, efectuado el 1 y 2 de octubre de 2015, en el marco de este trabajo (Anexo 5).
- Las investigaciones, los encuentros y seminarios a los que hemos hecho referencia, muestran un notable interés académico y político por el tema, probablemente estimulado por el nuevo proceso de paz que Colombia está viviendo. Una muestra de este interés es el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá a esta corta investigación.
- La Enseñanza de la Historia en Colombia ha sido objeto de unos cuantos estudios que en su mayoría han intentado responder los interrogantes clásicos sobre el tema, a saber: ¿Para qué enseñar Historia en la escuela? ¿Cuáles contenidos son adecuados según la edad y el nivel cognitivo de los escolares? Y ¿Cómo enseñar Historia en la escuela? Sin embargo, son muy pocos los trabajos que han formulado propuestas curriculares y didácticas para la enseñanza de la Historia en

el aula de clase, de manera que su influencia entre los docentes ha sido muy marginal.

- De las propuestas pedagógicas sugerimos a los docentes estudiar detenidamente el documento *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento histórico*, elaborado por el historiador y profesor Darío Campos y un equipo de investigadores de la Universidad Nacional, el cual fue publicado en 2007 por la SED (Capítulo 2). Sugerimos asimismo leer el documento elaborado en 1971 por los historiadores Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo: *Claves para la enseñanza de la Historia*, que contiene una propuesta curricular que, al parecer, sirvió de fundamentación al Decreto 102 de 1984 por el cual se integraron la historia, la geografía y la cívica en un área de Ciencias Sociales (Anexo 6). Sugerimos asimismo leer la propuesta de un equipo de asesores del Convenio Andrés Bello para la enseñanza de la Historia en América Latina.
- La enseñanza de la Historia demanda estrategias pedagógicas y dotación de recursos didácticos, entre estos: libros, textos escolares, material multimedia de buena calidad e Internet, de manera que se potencie la capacidad comunicativa y argumentativa de los estudiantes. Pero sobre todo, capacitaciones sobre cómo hacer llegar eficientemente estos recursos al aula de clase.
- ¿Qué tanto incide el contexto social en la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales Ciencias Sociales? Es una pregunta clave para la superación de las barreras sociales y culturales, que merece más reflexión e investigación no solo por parte de los docentes sino de las instituciones educativas, incluida la universidad. A este respecto, son particularmente reveladoras las entrevistas a maestros y maestras de colegios privados de diferentes estratos socioeconómicos, citadas extensamente en el Capítulo 4 y cuya transcripción puede consultarse en el Anexo 3. Sin duda, la observación sistemática de las actitudes, discursos y prácticas de los escolares en el aula de clase contribuiría a encontrar mecanismos que contrarresten las desventajas educativas y culturales de los estudiantes de escasos recursos económicos.
- Es evidente la carencia de reflexión y de elaboración de material didáctico sobre la historia social y política de Colombia, y en particular sobre los momentos más

conflictivos de la historia colombiana: Violencia bipartidista, Frente Nacional, Constitución de 1991; temas que por fortuna ya se están trabajando en algunos colegios bogotanos. Más aún, los docentes consultados para este trabajo informaron que los programas del área de Ciencias Sociales e historia se trabajan problemas de la historia reciente del país como el conflicto interno y el narcotráfico; como también del presente y el futuro como por ejemplo las conversaciones de paz de La Habana y el denominado Postconflicto. Incluso en algunos colegios existen proyectos de memoria viva no solo del conflicto interno sino también de las historias familiares y vecinales. Incluimos en este informe un listado de los trabajos de Investigación en Didáctica de la historia Reciente, producidos por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Anexo 6). Los documentos completos de investigación pueden ser consultados en el repositorio de la UPN. Este listado puede ser útil a los docentes interesados en trabajar el tema de la Historia reciente, pues brinda orientaciones prácticas de didácticas probadas en el aula.

- Conviene incluir la *Sensibilidad* como ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Aprovechar la evidente motivación de los estudiantes bogotanos ante la posibilidad expresiva y artística. Nos referimos no solo a la sensibilidad social, sino también a la estética, científica, etcétera. La aproximación a temas históricos impacta al estudiante, en tanto y en cuanto le proporcione elementos enriquecedores para pensar su tiempo y su propia vida, allí entran en juego no solo sentimientos como la empatía, sino también la ética y la racionalidad. Pensar con sensibilidad es poner en evidencia cuán profunda y misteriosa es la capacidad del conocimiento. Sensibilidad como combinación de inteligencia y deseo, que contribuye a un aprendizaje más interesante y productivo (en el sentido amplio de esta palabra). La sensibilidad produce compromiso cívico y miradas más interesantes a los problemas sociales. No debe confundirse la acepción que damos aquí al término sensibilidad con la sensiblería que, desgraciadamente, está demasiado presente en los ámbitos educativos. Por lo demás, la sensibilidad social y estética es un excelente medio para formar a los

escolares en un ejercicio responsable de la ciudadanía y en valores como la solidaridad y la cooperación.²⁷⁹

- Convendría examinar periódicamente la relación entre los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*, los *Estándares para competencias básicas* y las mallas curriculares, con miras a hacer más coherente y consistente la aplicación de la normatividad en la planeación curricular y en la enseñanza práctica. Hay que examinar asimismo los contenidos y las prácticas pedagógicas del área de Ciencias Sociales y ver los resultados de los estudiantes en las pruebas del ICFES. Para estos análisis se cuenta con valiosas evaluaciones conceptuales y metodológicas de la normatividad institucional.
- Las pruebas del ICFES, y las internacionales, requieren análisis rigurosos y ajustes periódicos. Los resultados deben ser discutidos por los docentes y explicados a los estudiantes, no utilizados mecánicamente para perpetuar la desigualdad educativa. Recordemos que las evaluaciones de los estudiantes y de los docentes sirven para conocer las limitaciones y debilidades del sistema educativo, de ahí su importancia en el salón de clase y en las instancias de formación docente
- La formación pedagógica de los docentes no se agota en su formación universitaria. Es apremiante apoyar y fomentar su formación en posgrados o especializaciones que profundicen en la didáctica de la Historia y en los enfoques pedagógicos para lograr una cabal relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en general. Urge disminuir la brecha entre la universidad y la escuela, de un lado, y entre los educadores y los educandos, de otro lado.

Al concluir nuestro estudio encontramos una problemática en las comunicaciones del aparato educativo, que se deja ver en desconexión de la academia con las realidades del aula, poca centralización de los documentos, falta de circulación del

²⁷⁹ Sobre este tema, véase Prats, Joaquín (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México D.F.

material investigativo entre los docentes, entre otras. Agrupamos pues las conclusiones y sugerencias sobre esta materia:

- Como se ha sugerido en otros estudios²⁸⁰ conviene adelantar los esfuerzos que tengan lugar para establecer un Sistema de Información Docente útil, eficiente y acorde con las necesidades académicas del cuerpo docente de la ciudad, y las necesidades administrativas del nivel central. Este requerimiento no es exclusivo a la Enseñanza de la Historia, sino que implica al sistema educativo capitalino en general.
- Aunque en el ámbito escolar la historia convive con las otras Ciencias Sociales, compartiendo propósitos y preocupaciones pedagógicas, la producción académica sobre el tema no conoce bien estas relaciones, de manera que insiste en equiparar las lógicas científicas con las lógicas de la enseñanza. Para establecer vasos comunicantes entre ambas esferas del conocimiento y de la docencia, además de comprender sus diferencias, convendría crear canales de comunicación permanentes y fluidos entre el ámbito universitario y el ámbito escolar.
- La sistematización de las experiencias y prácticas de los docentes es una urgencia del sistema educativo. Es además una vía eficaz para cualificar desde dentro los procesos pedagógicos que acontecen a diario en la escuela, al tiempo que un modo eficiente de fortalecer las redes de comunicación docentes.
- El interés institucional en la Enseñanza de la Historia ha producido estudios importantes bajo la coordinación del IDEP o la Secretaría de Educación. Pero la divulgación y circulación de estos trabajos ha sido tan escasa que la mayoría de los docentes consultados para este trabajo manifestaron no conocer la bibliografía del IDEP y la SED sobre este tema. Los docentes de Bogotá tampoco conocen las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales realizadas principalmente por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional y la Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Y aunque el tema suscita su interés, los maestros no están al tanto del debate en torno a las consecuencias de la supresión de la Historia como asignatura independiente del

²⁸⁰ Ver Londoño, et al. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*, Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, Bogotá.

currículo escolar. Esto deja entrever la carencia de mecanismos de información y comunicación adecuados entre la SED y los maestros.

- En la misma línea de escasez comunicativa, los docentes demandan el fortalecimiento de redes de docentes (locales). Los mismos docentes (encuesta pre-inscripción al Seminario) proponen encuentros entre profesores dentro de cada localidad, encuentros e intercambios entre profesores de colegios públicos y privados; así como intercambios regionales de docentes que logren hacer realidad en el aula el aparente sofisma de la multiculturalidad.
- La SED debería tener un archivo digital de los PEI y las mallas curriculares de los colegios oficiales y no oficiales de Bogotá, para fines investigativos y de formulación de políticas educativas. También convendría la creación de una biblioteca digital que permita el acceso de los docentes y del público en general a la producción bibliográfica de la SED, del IDEP y de los docentes.
- No está demás poner de presente que la autonomía de las instituciones educativas exige buenos canales de información y comunicación con la administración central. En otras palabras, debe haber retroalimentación e interlocución entre los colegios y los hacedores de políticas educativas. La política educativa no debe obedecer exclusivamente al mejoramiento de los resultados de las pruebas del ICFES y las pruebas internacionales acogidas por el Ministerio de Educación Nacional.
- Concluamos este informe con dos sugerencias. Una, apoyar la conformación de redes de docentes y estudiantes en torno a la enseñanza de la Historia tanto en el ámbito educativo como público. Dos, promover foros de discusión sobre cuáles serían los mecanismos idóneos para mejorar la calidad y la pertinencia de la enseñanza de la Historia y su articulación con otras Ciencias Sociales Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados-ACNUR- & Opción Legal (2007) *Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud*.
- Aguilera, Miguel (1951) *La enseñanza de la Historia en Colombia*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, México.
- Álvarez, Alejandro (2010) "Educación y ciudad: política pública en la transición pedagógica", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, No. 58, Bogotá.
- Álvarez, Alejandro (2013) *Las Ciencias Sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*, IDEP, Bogotá.
- _____ (2015) "La historia de la enseñanza de la historia", ponencia en el marco del *Seminario sobre Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar*, Secretaria de Educación del Distrito, Octubre 1 y 2 de 2015, Bogotá.
- Alzate, Jesús Manuel (1984) *Manual de Legislación Educativa*, Medellín, Editorial Difusión, 1984.
- Amaya, Bernardo (2015) "*Estrategias para la enseñanza de la historia de Bogotá: narrando una experiencia pedagógica*", ponencia en el marco del *Seminario sobre Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar*, Secretaria de Educación del Distrito, Octubre 1y 2 de 2015, Bogotá.
- Anaya, Tomás (2008) *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales.
- Arciniegas, Germán (1989) "Batalla de los Manuales". *Revista Universidad Nacional de Colombia*.
- Arias, Diego (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* No. 52. Bogotá.
- Betancourt, Alexander (2001) *El populismo y el nacionalismo en la historia contemporánea de Colombia. Un problema historiográfico (imaginar la nación,*

soñar con el desarrollo: usos políticos de la historia en Colombia. Disertación de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México.

Betancourt, Darío (1993). *Enseñanza de la Historia a tres niveles*. Editorial Magisterio, Bogotá.

Bushnell, David (1996) *Colombia Una Nación a pesar de sí misma. Desde los tiempos precolombinos a nuestros días*, Editorial Plantea, Bogotá.

Cajiao, Francisco (1998). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. TM Editores. Bogotá

_____ (2015) *La práctica hace al Maestro*. Diario El Tiempo, Bogotá. Recuperado el 01 de diciembre de 2015. <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/la-practica-hace-al-maestro/16445538>

Campos et al (2007) *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones Curriculares para el campo de pensamiento histórico*, Serie Cuadernos de Currículo, Secretaría de Educación Distrital, Bogotá.

Caparrós, Martín (2014) *El Hambre*, Anagrama, Madrid.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) “Agradecimientos y justificación: ¿por qué una caja de herramientas desde el CNMH?” en *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica*, CNMH, Bogotá.

_____ (2015) *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica*, CNMH, Bogotá. Recuperado el 27 de noviembre en: <http://issuu.com/centronacionalmemoriahistorica/docs/caja-herramientas-un-viaje-por-las-1?e=8239122/31489613>

_____ “El Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes” en *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica*, CNMH, Bogotá.

_____ “Guía general para un viaje por la memoria histórica”, en *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica*, CNMH, Bogotá.

_____ “Guía para maestras y maestros, el Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes” en *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica*, CNMH, Bogotá.

_____ “Un viaje por la memoria histórica: aprenderla paz y desaprender la guerra” en *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica*, CNMH, Bogotá.

Charria, Arturo (2015), *Recuperar la historia de Colombia en los colegios*. Diario el Espectador. Recuperado el 26 de noviembre en: <http://www.elespectador.com/opinion/recuperar-historia-de-colombia-los-colegios>

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2009) *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para construir memoria histórica*, Bogotá. Su última versión se puede consultar en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>

Congreso de Colombia (1994) *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* “Por la cual se expide la ley general de educación”, Congreso de la República, Bogotá.

Congreso de Colombia (2014) *Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014* “Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”, Congreso de la República, Bogotá.

Cortés, Ruth et al (2012) *Historias que hacen Historia*, IDEP, Bogotá.

Cortés, Ruth, et al. (2004) *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos socioculturales*. IDEP. Bogotá

Cuesta, Josefina (1998) *Memoria e historia. Un estado de la cuestión*. En *Memoria e Historia*, Ayer No.32, Asociación de historia contemporánea, Madrid.

González, Mireya (2011) *La Configuración Histórica del Saber Pedagógico para La Enseñanza de La Historia En Colombia, Trazos de un camino: 1870-2010*. Tesis de Maestría en Historia. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

_____ (2012) “La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable”, *Revista Praxis Pedagógica* No. 13, Bogotá.

Herrera, Martha et al (2003) *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales Ciencias Sociales*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES- (2013) *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°*, ICFES, Bogotá.

Jaramillo Uribe, Jaime. (1984). “Introducción Tomo I” en *Manual de Historia de Colombia* Tercera Edición, Procultura/Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá.

Jaramillo Uribe, Jaime y Melo, Jorge Orlando. (c.1971). *Claves para la enseñanza de la Historia*. Documento digital. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_06dida.pdf

Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI de España.

Jiménez, Absalón et al. (2012). “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática” en *Revista Colombiana de Educación* No. 62, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Lenis, César. (2010). “Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1991” en *Revista Educación y Pedagogía* No. 22, Universidad de Antioquia, Medellín.

Londoño, Rocío *et al* (2011) *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*, Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, Bogotá.

Medina, Medófilo. (2007). *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones*, Comunidad Andina de Naciones, Convenio Andrés Bello, Bogotá.

Medina, Medófilo [Editor]. (2007). *Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la Historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003-2005*, Convenio Andrés Bello, Colombia.

Melo, Jorge & Jaramillo, Jaime. (1997). "Claves para la enseñanza de la Historia" en *Revista Colombiana de Educación* No. 35, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Mera, Daniel. (2012). *Historia para la afrocolombianidad*. Diario El Espectador. Recuperado el 25 de noviembre de 2015 en: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/historia-afrocolombianidad-articulo-347959>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, MEN, Bogotá.

Decreto 1278 de Junio 19 de 2002, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

(2004) *Formar en ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Serie Guías No 7. Bogotá.

(2011) *Historia Hoy*, Se puede visitar en la pagina del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-propertyvalue-46207.html> o en el canal de YouTube de Historia hoy: <https://www.youtube.com/user/HistoriaHoy>

(2015) *Decreto No. 1038 del 25 de mayo de 2015* "Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz", MEN, Bogotá. Recuperado en su versión digital el 20 de noviembre de 2015 en: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf>

Mojica, Alejandro. (2015). "Construcción del Salvaje en los textos escolares". Ponencia presentada en *XVII Congreso de Historia*, Bogotá.

Monroy, Efraín. (2015). Entrevista en el marco del *VIII Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Historia (VIII ELEH)* en Bogotá. Recuperado en Diciembre 1 de 2015 en: <https://www.youtube.com/watch?v=V9Tt59XPfg>

Namer, Gérard. (1998). "Antifascismo y «la memoria de los músicos» de Halbwachs (1938)", en *Memoria e Historia*, Ayer No.32, Asociación de historia contemporánea, Madrid.

Nora, Pierre. (1998). "La aventura de Les lieux de mémoire", en *Memoria e Historia*, Ayer No.32, Asociación de historia contemporánea, Madrid.

Palacios, Marco & Safford, Frank. (2008). *Colombia país fragmentado, sociedad dividida. Su Historia*, Editorial Norma, Colombia.

Pinilla, Alexis. (2003). "El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX", en *Revista Colombiana de Educación* No. 45, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Práts, Joaquín. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México D.F.

_____ (2015). *Entrevista: "¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia?"* Por Raimundo A. Rodríguez Pérez, en *Revista de Estudios Sociales* No. 52, Universidad de los Andes, Bogotá.

Rodríguez, José [Editor y Autor]. (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Rodríguez, Sandra & Sánchez, Marlene. (2009). "Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra", en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, APEHUN, Córdoba, Argentina.

Rodríguez, Sandra. (2010). "Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla", en *Revista Folios* Vol. 2 Fasc. 32, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

_____ (2012). "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente", en *Revista Colombiana de Educación* No. 62 Bogotá.

_____ (2015). "Aproximación a la formación de profesores en Ciencias Sociales Ciencias Sociales e historia en Colombia: elementos para el debate", en *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá.

_____ (2015). Presentación ponencia pública "La enseñanza de la historia reciente: posibilidades y límites", en *Encuentro nacional sobre enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales Ciencias Sociales*, Universidad Pedagógica Nacional, 4 y 5 de noviembre de 2015, Bogotá.

_____ (2015). Sustentación pública del capítulo "Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011", Universidad Pedagógica Nacional, Canal Oficial, 2015. Recuperado 23 de Noviembre de 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=8TuxpFfKfSk>

Saldarriaga V., Oscar. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teoría de la pedagogía moderna en Colombia*. Corporación Editorial Magisterio, Bogotá

Sánchez, Nubia (2013) "Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales Ciencias Sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia", en *Uni-pluri/versidad* Vol. 13, No 2. Universidad de Antioquia, Medellín.

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Ciencias Sociales*, SED, Bogotá.

_____. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de educación para la ciudadanía y la convivencia*, SED, Bogotá.

_____. (2014). *Orientaciones del área integradora de Ciencias Sociales para la implementación de la jornada completa*, Bogotá.

_____. (2014). *Metodología de la evaluación y ranking de los establecimientos educativos distritales, incluidos los de concesión*. Dirección de evaluación, Secretaría de Educación Distrital. Documento Digital.

Silva, Renán (2014) "Memoria e historia. Memoria como objeto", ensayo publicado en web de Fundación Mapfre. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en https://historia.fundacionmapfre.org/historia/es/blog/debate_y_perspectivas/memoria-e-historia-ii-la-memoria-como-objeto.jsp

_____. (2014). "Memoria e historia. Memoria y análisis histórico", ensayo publicado en web de Fundación Mapfre. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en https://historia.fundacionmapfre.org/historia/es/blog/debate_y_perspectivas/memoria-e-historia-iii-analisis-historico-y-memoria.jsp

_____. (2005). *República Liberal, Intelectuales y Cultura Popular*. La Carreta Histórica. Medellín.

Sordo & Guzmán. (2013). "Cultura y política en el proyecto filosófico de Peter Sloterdijk. Limitaciones y potencialidades de su esferología", en *Desacatos* No. 41, México.

Suárez, Hernán. (2015). *El destierro de la historia y la geografía de las escuelas*. Las dos orillas. Recuperado el 8 de diciembre de 2015 en: <http://www.las2orillas.co/el-destierro-de-la-historia-la-geografia-de-la-escuela/>

Thompson, Edward. (1981). *Miseria de la teoría*, Editorial Crítica Grijalbo, Barcelona.

Tirado, Álvaro [Editor]. (1989). *Nueva Historia de Colombia*, 8 Vols., Editorial Planeta, Bogotá.

Todorov, Tzvetan. (2008). *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Ediciones Paidós.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2005). *Informe de autoevaluación de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS)*. UPN, Bogotá.
- Uribe, Diana. (2015). *La historia es el instrumento que tenemos para sacarnos del oscurantismo*. En *Semana en Vivo*. Marzo 13 de 2015. Recuperado en noviembre de 2015 en <http://www.semana.com/cultura/multimedia/sem-en-vivo-como-contar-ensenar-la-historia/420892-3>
- Varios autores. (2012). *Historia que hacen historia*, Alcaldía Mayor de Bogotá/IDEP
- Vargas, Sebastián. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Educación, Bogotá.
- Vega, Renán. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Colección pedagógica S. XXI, Bogotá.
- Villa, Santiago. (2015). *La Cátedra de la Paz, o el Síndrome del Papel*, Diario El Espectador. Recuperado el 7 de noviembre de 2015 en <http://www.elespectador.com/opinion/catedra-de-paz-o-el-sindrome-del-papel>
- Zapata, Vladimir. (2003). "La evolución del concepto de saber pedagógico: su ruta de transformación", en *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XV No. 37 Universidad de Antioquia, Medellín.
- Zuluaga, Olga. (1999). *Pedagogía e historia*, Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Medellín.



BOGOTÁ
HUANA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN